الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس

تخصص : تربية مختصة

بعنوان:

دراسة تشخيصية لواقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

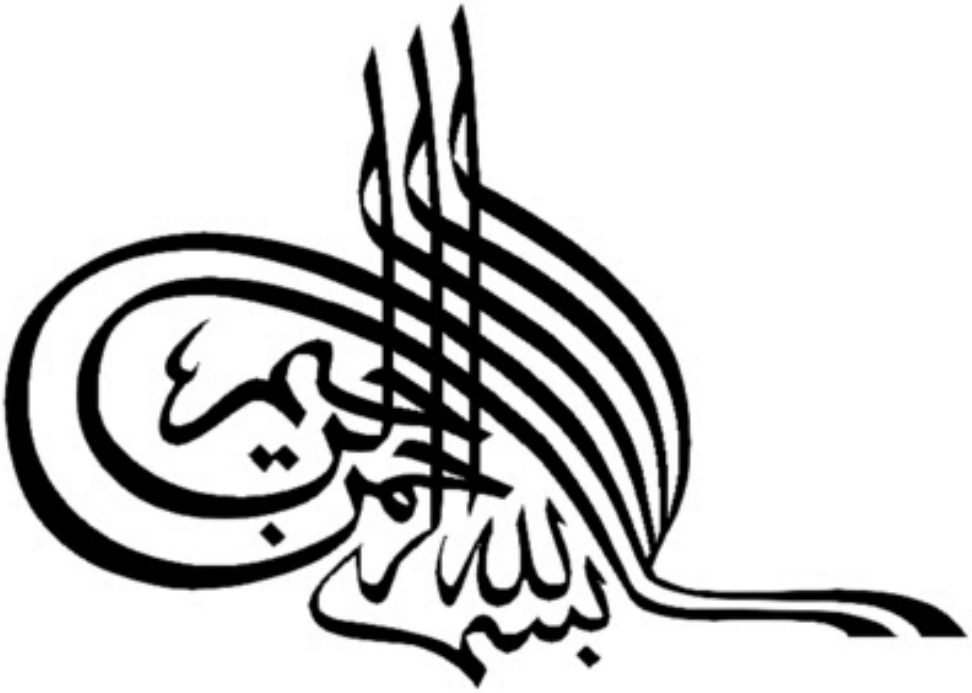
إعداد الطالب:

بوزويقة عبد الكريم.

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
د/ عبد الحكيم بوصلب	أستـــاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	رئيـــــسا
د/ صيفية جدوالي	أستـــاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	مشرفا ومقررا
د/ حسين باشيوة	أستـــاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	ممتحـنـــا
أ/ د يوسف حديد	أستـــاذ	جامعة جيجـل	ممتحـنـــا
د/ عزوز كتفي	أستـــاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	ممتحـنـــا

السنــة الجامعية: 2020 / 2021 م



والحمد الله رب العالمين

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

شكر وتقدير

يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر العرفان أولا إلى الأستاذة المشرفة على هذه الأطروحة الأستاذة الدكتورة جدوالي صيفية على توجيهاتها القيمة ونصائحها الجليلة طيلة مراحل إعداد هذه الرسالة.

أتقدم كذلك بالشكر الجزيل للوالدة أطال الله في عمرها، و إخوتي وأخواتي على الدعم المادي والمعنوي بالإضافة إلى الزوجة الكريمة و الأصدقاء وزملائي في العمل.

تشكراتي العميقة والصادقة إلى الأساتذ نويوة صالح، الأستاذة بكيري نجيبة على الجهود التي بذلوها وجميل صبرهم من خلال مساعدتهم العلمية وقراءاتهم النقدية لمختلف أجزاء هذا العمل المتواضع.

الشكر موصول للسادة الأساتذة بالقاسم بلقيدوم، بن عيسى السعيد، جموعي العربي، أحميد حسينة، جنون وهيبة، خالد عبد السلام، سامعي التوفيق، حافري زهية، الذين حكموا أداة البحث المتمثلة في استبيان للتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

أشكر أيضا الزملاء أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي لمدينة سطيف على مساعدتهم التقنية الدقيقة.

لا يفوتني أيضا أن أشكر السادة الدكاترة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقراءة هذا العمل المتواضع.

أسمى عبارات الشكر و التقدير إلى من كان لهم الأثر العميق في كل مسيرتي العلمية و إلى كل من مد لنا يد العون.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة من عدة جوانب منها الأساليب المعتمدة في التشخيص والتعرف على الموهوبين، وكذلك التعرف على إمكانية توفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين ومؤهلين لرعاية الموهوبين، أساليب التدريس والوسائل التعليمية الخاصة بهم، وفي الأخير التعرف على أساليب التقويم الخاصة بالموهوبين.

تم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي لمدينة سطيف والبالغ عددهم 1370 "أستاذة تخصص لغة عربية وفرنسية" موزعين على 87 ابتدائية، لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على استبيان من إعداد الباحث من خلال استخدام برنامج (SPSS 21)،وقد أظهرت الدراسة الأساسية النتائج التالية:

- لا توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين.
- لا يتوفر في المدرسة الجزائرية على معلمون مختصون لرعاية الموهوبين.
- لا توفر المدرسة الجزائرية أساليب تدريس خاصة بالموهوبين.
- لا توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين.
- لا تعتمد المدرسة الجزائرية على أساليب تقويم خاصة بالموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الموهبة، الرعاية، رعاية الموهوبين، المدرسة الجزائرية.

Résumé de l'étude:

La présente étude visait à identifier la réalité de la prise en charge d'un enfant doué à l'école sous plusieurs aspects, y compris les méthodes adoptées dans le diagnostic et l'identification des personnes talentueuses, ainsi qu'à identifier la possibilité de l'école algérienne d'avoir des enseignants spécialisés et qualifiés pour s'occuper des surdoués, en plus 'identifier leurs méthodes d'enseignement et leurs aides pédagogiques, et en dernièr l'identification des méthodes d'évaluation pour les surdoués. L'approche descriptive a été utilisée dans cette recherche, et la communauté d'étude était composée de 1370 professeurs de l'enseignement élémentaire de la ville de Sétif, "des professeurs de langue arabe et la langue française" répartis sur 87 primaires, et pour atteindre les objectifs de l'étude, un questionnaire préparé par le chercheur a été utilisé, grâce à l'utilisation d'un programme (SPSS 21) Pour l'analyse des données, l'étude finale a montré les résultats suivants:

-L'école algérienne ne fournit pas des méthodes de diagnostic spéciales pour identifier les surdoués

-Il n'y a pas de professeurs à l'école algérienne spécialisés dans la prise en charge des surdoués.

-L'école algérienne ne propose pas des méthodes pédagogiques aux surdoués.

-L'école algérienne ne fournit pas de matériel pédagogique pour les surdoués.

- L'école algérienne ne s'appuie pas sur des méthodes d'évaluation spéciales pour les surdoués.

Mots clés: Talent, garde, puériculture talentueuse, école algérienne.

Study summary:

This study aims at getting knowing how much we care about Gifted children at school, including the methods adopted in the diagnosis and identification of talented people, as well as to identify the possibility of the Algerian school having specialized and qualified teachers to care for the gifted, in addition to identifying their teaching methods and teaching aids, and in The last is to identify the methods of evaluation for the gifted. The descriptive approach was used in this research, and the target population of the study was composed of 1370 teachers of elementary education from the city of Setif, " teachers of Arabic and French" from 87 primary schools, and to achieve the goals of the study, a questionnaire prepared by the researcher was used, through the use of a program (SPSS 21) For data analysis, the final study showed the following results:

-The Algerian school does not provide special diagnostic methods to identify the talented learners

-There are no teachers in the Algerian school specialized in caring about the gifted.

-The Algerian school does not provide teaching methods for the gifted.

-The Algerian school does not provide educational aids for the gifted.

-The Algerian school does not rely on special evaluation methods for the gifted.

Key words: Gifted, care, gifted child care, Algerian school

فهرس المحتويات

كلمة شكر وتقدير. I

ملخص الدراسة باللغة العربية..... II

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية..... II

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية..... III

فهرس المحتويات..... IV

قائمة الجداول..... IX

قائمة الأشكال..... X

قائمة الملاحق..... XI

مقدمة الدراسة..... 02

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة

1- الإشكالية..... 07

2- فرضيات الدراسة 10

3- أهمية الدراسة 10

4- أهداف الدراسة 11

5- مصطلحات الدراسة 11

6- الدراسات سابقة والتعقيب عليها 12

الفصل الثاني: الموهبة

تمهيد..... 39

1- نظرة تاريخية حول الاهتمام بالموهوبين..... 39

2- مفهوم الموهبة 41

3- تصنيفات الموهبة..... 52

4- سمات وخصائص الطفل الموهوب..... 54

5- مراحل الكشف والتعرف على الطفل الموهوب..... 59

6- المشكلات التي تواجه الطفل الموهوب..... 66

خلاصة..... 69

الفصل الثالث : رعاية الطفل الموهوب

تمهيد..... 71

1- تعريف الرعاية..... 71

2- مفهوم رعاية الموهوبين..... 73

3- أهمية رعاية الطفل الموهوب..... 73

4- مبررات رعاية الطفل الموهوب..... 74

5- رعاية الموهوبين (الأسرية- المدرسية- الاجتماعية)..... 75

6- برامج رعاية الموهوبين. 78

1.6- البرنامج الإثرائي..... 78

2.6- برنامج التسريع..... 90

3.6- برنامج التجميع..... 95

خلاصة 99

الفصل الرابع: المتطلبات العملية لرعاية الطفل الموهوب.

تمهيد..... 102

أولا: معلم الطفل الموهوب..... 102

1- تعريف المعلم 102

2- تعريف معلم الموهوبين 104

3- صفات وخصائص معلم الموهوبين..... 104

4- دور المعلم في الكشف عن الموهبة 115

5- الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم الموهوبين..... 116

6- الأهداف التربوية والسلوكات التي ينميها المعلم في الطفل الموهوب 119

7- إرشادات معلم التلاميذ الموهوبين داخل الصف العادي..... 123

ثانيا: طرق تدريس الطفل الموهوب..... 125

1- تعريف طريقة التدريس..... 125

2- بعض المفاهيم المتداخلة بطرق التدريس..... 127

3- معايير اختيار طرق التدريس 129

4-أنواع طرق التدريس..... 130

1.4- طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية). 130
2.4- طريقة المناقشة..... 135
3.4- طريقة حل المشكلات..... 139
4.4- طريقة لعب الأدوار (تمثيل)..... 142
5.4- طريقة العصف الذهني..... 145
6.4- التدريس بالأقران..... 149
7.4- الأسئلة المركزة..... 151
8.4- إستراتيجية الخرائط المتتابعة..... 152
ثالثا: الوسائل التعليمية الخاصة بالطفل الموهوب..... 153
1- تعريف الوسيلة..... 153
3.1- تعريف الوسيلة التعليمية..... 153
2- التطور التاريخي للوسائل التعليمية 154
3- التسميات المختلفة للوسائل التعليمية..... 155
4- تصنيفات الوسائل التعليمية 156
5- أهمية استخدام الوسائل التعليمية..... 160
6- فوائد استخدام الوسائل التعليمية..... 161
7- الوسيلة التعليمية والطفل الموهوب 162
8- أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطفل الموهوب 163
رابعا :تقويم الطفل الموهوب..... 179
1- تعريف التقويم..... 179
2- أهمية التقويم التربوي 181
3- أهداف التقويم التربوي 184
1.3- أهداف التقويم في التربية الخاصة..... 185
4- وظائف التقويم التربوي..... 186
5- مبادئ التقويم التربوي 187
6- معايير تقييم التلاميذ الموهوبين..... 188
7- الأساليب الفنية لتقويم التلاميذ الموهوبين..... 189

خلاصة..... 196

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية.

تمهيد 200

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 200

2- عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها 201

3- منهج الدراسة الاستطلاعية..... 203

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 203

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدرسة الاستطلاعية..... 206

6- الشروط السيكومترية لأدوات جمع البيانات..... 206

1.6- صدق المقياس الأول للكشف عن الموهبة 206

2.6- ثبات المقياس الأول للكشف عن الموهبة..... 207

3.6- عرض النتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى لمقياس دليل كشف عن الموهبة 208

4.6- صدق الأداة الثانية(الاستبيان) للتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة..... 221

5.6- ثبات الأداة الثانية(الاستبيان) للتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة..... 224

7- نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 226

الفصل السادس: الدراسة الأساسية.

تمهيد..... 228

1- المنهج المستخدم في الدراسات الأساسية..... 229

2- حدود الدراسة الأساسية..... 229

3- مجتمع الدراسة الأساسية..... 229

4- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها..... 233

5- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية..... 234

6- عرض نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها 235

7- تفسير نتائج الدراسة الأساسية في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع ومن وجهة نظر الباحث..... 253

الخاتمـــــة..... 265

الإقتراحـات.....266
التوصيات.....267
قائمة المراجع.....269
قائمة الملاحق.....282

قائمـــة الجـــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	صفحة
01	تصنيف باسكا للطلبة الموهوبين والمتفوقين	53
02	مستويات المنهاج	82
03	إيجابيات وسلبيات برامج التجميع	97
04	خصائص معلمي الطلبة الموهوبين في هونج كونج حسب تصنيف تشان	106
05	الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس	129
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	201
07	توزيع عبارات القائمة الثانية الخاصة بالمدرسة لمقياس دليل كشف عن الموهبة	204
08	تصنيف عبارات استبيان المتعلقة بالتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة	205
09	معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للقائمة الثانية(المدرسة)	207
10	نتائج المحور الأول المتعلق بالقدرات العقلية لمقياس الكشف عن الموهبة	207
11	نتائج المحور الثاني المتعلق بالقدرات الأكاديمية لمقياس الكشف عن الموهبة	209
12	نتائج المحور الثالث المتعلق بالقدرات الإبداعية لمقياس الكشف عن الموهبة	212
13	نتائج المحور الرابع المتعلق بالقدرات القيادية لمقياس الكشف عن الموهوبة	214
14	نتائج المحور الخامس المتعلق بالقدرات الفنية لمقياس الكشف عن الموهبة	216
15	نتائج المحور السادس المتعلق بالقدرات الرياضية لمقياس الكشف عن الموهبة	218
16	معامل صدق CVR	222
17	معامل صدق الإتساق الداخلي بيرسون	223
18	معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).	224
19	معامل ثبات التجزئة النصفية (جيتمان).	225
20	توزيع مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس	229
21	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	233
22	نتائج المحور الأول توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين.	235
23	نتائج المحور الثاني تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين	238
24	نتائج المحور الثالث توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين	242

25 نتائج المحور الرابع توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين..... 245
26 نتائج المحور الخامس تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين..... 249

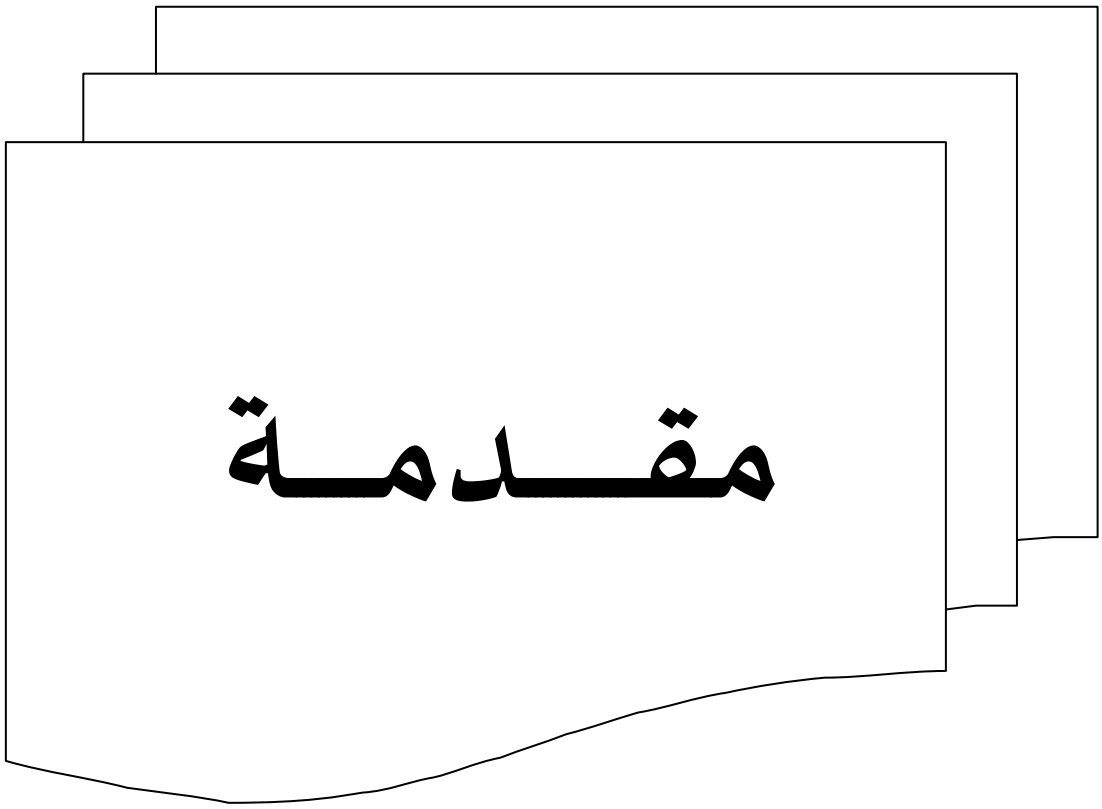
قائمـــة الأشكـــال

رقم الشكل	عنوان الشكل	صفحة
01	نموذج الحلقات الثلاثة الذي يعبر عن تعريف رينزولي للموهبة (مكونات الموهبة).....	44
02	نموذج جانيه للفرق بين الموهبة والتفوق.....	48
03	العلاقة بين منهاج الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومنهاج الطلبة العاديين.....	81
04	المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس.....	128
05	أحد تراكيب الخرائط المتتابعة.....	152
06	تصنيف ديل للوسائل التعليمية.....	157
07	تصنيف إدلينج للوسائل التعليمية.....	158
08	تصنيف أولسن للوسائل التعليمية.....	159
09	تصنيف دونكان للوسائل التعليمية.....	160
10	دائرة نسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.....	202
11	مخطط الأعمدة لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.....	202

قائمـــة الملاحـــق

رقم الملحق	عنوان الملحق	صفحة
01	نموذج الترشيح جدول المعلومات الشخصية (تعبأ من طرف الطالب أو الأهل).....	282
02	قائمة عبارات القائمة الثانية الخاصة بالمدرسة لدليل الكشف عن الموهبة.....	283
03	قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان.....	285
04	قائمة عبارات الاستبيان في صورته النهائية.....	286
05	نتائج مقياس دليل الكشف عن الموهبة للقدرات والمواهب المختلفة للدراسة الاستطلاعية	290
06	قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ.....	296
07	قيم معاملات الثبات من خلال معامل التجزئة النصفية (جيتمان).....	299
08	نتائج الدراسة الأساسية.....	301

UNIVERSITE SETIF2



مقـــدمـــة:

من المتعارف عليه حاليا أن التطور والتنمية لا يتمان إلا من خلال الاستثمار في العنصر البشري الذي يمثل الطاقة الكامنة بل الثروة التي لا يمكن تعويضها إذا ما أهملت أو ضاعت، فهو المساهم في نهضة المجتمع وعلى عاتقه تقع مسؤولية تطوره، وهو ما يقود الدول إلى السعي الجاد لاستثمار قدرات أفرادها إلى أقصى ما تسمح به تلك القدرات والعمل على الاستفادة منهم بهدف تحقيق ما تصبو إليه من تقدم وازدهار .

ومن هذا المنطلق حرصت أغلب المجتمعات بمختلف منظوماتها التربوية حول العالم على الكشف والتعرف على فئة الموهوبين وتقديم الرعاية الكافية واللازمة لأفرادها من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية، خاصة الذين تتوفر فيهم قدرات ومهارات وسمات غير عادية مقارنة بأقرانهم وزملائهم العاديين، وازداد الاهتمام بهم وبدراسة سماتهم الشخصية وخصائصهم السلوكية مما ساعد على فهمهم وتقدير احتياجاتهم، كما تطورت وسائل وأساليب الكشف عنهم ومحاولة التدخل المبكر في تربيتهم من أجل رعاية وتنمية مواهبهم في مجالات تفوقهم إلى أقصى درجة ممكنة، وسعيا وراء استثمار قدراتهم والاستفادة منها لتحقيق النهضة المرجوة والتقدم المعرفي المقصود. **(منال ،2015: 378- 379)**

ورغم هذا الاهتمام إلا أنه فئة الموهوبين أقل الفئات الخاصة حظا في تقديم الخدمات التربوية وبرامج رعاية تناسبهم إذا ما قورنوا بالفئات الخاصة الأخرى، وذلك من خلال كون برامج التعليم العام لا تتوافق وقدرات التلاميذ الموهوبين ولا تلبي حاجاتهم النفسية والتربوية، بحيث تم التوصل إلى أن نسبة كبيرة من المتسربين من طلاب وتلاميذ التعليم العام هم الموهوبون، وذلك نتيجة الملل الذي يشعرون به من تكرار ما قد تمكنوا منه، أو لعدم احتواء برامج التعليم على عنصر التحدي الذي يرفع بدوره من دافعية التعلم، وعلى الرغم من التفوق الدراسي الذي يظهره عدد كبير من الموهوبين في مدارس التعليم العام إلا أن 50% من أوقات تواجدهم في المدرسة تذهب من دون فائدة تذكر. **(محمد، ب س: 25)**

ونظرا لنقص الدراسات التي اهتمت برعاية الموهبة والموهوبين في الجزائر –على حد علم الباحث– ظهرت الحاجة لمثل هذه الدراسة في مثل هذا الموضوع الذي يهدف بدوره إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية من عدة جوانب منها: الأساليب المستخدمة في الكشف عن

الموهوبين، معلم الموهوبين، طرق وأساليب تدريس التلاميذ الموهوبين، الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الموهوبين،أساليب تقويم الموهوبين، وما ينبغي أنتكون عليه هذه الرعاية من خلال استطلاع وجهات نظر أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي وتم اختيار هذه الفئة باعتبار أنهم أحد أهم مقومات نجاح تعليم الموهوبين ونجاح برامج تعليمهم.

ولتحقيق ذلك قسمت الدراسة إلى جانبين،**الجانب النظري**: يتضمن أربعة فصول، حيت يتناول الفصل الأول إشكالية الدراسة وإطارها المفاهيمي، حيث سيتم من خلاله ضبط مختلف مصطلحات الدراسة، وتحديد الفرضيات، تحديدالأهداف والأهمية لهذه الدراسة، إضافة إلى تقديم عرض للدراسات السابقة التي لهاعلاقة بالموضوع والتعليق عليها، أما الفصل الثاني المعنون ب: الموهبة تم التطرق من خلاله إلى الجانب التاريخي حول الاهتمام بالموهوبين عبر العصور، بالإضافة إلى تقديم لمحة حول مصطلح الموهبة الذي عرف بدوره اختلافات كثيرة في تحديد ماهيته وهذا راجع إلى الجانب التي تم تناوله بها من كل باحث مع تبيان كذلك الخلط و التشويش في معنى مصطلحي الموهبة والتفوق هنالك- بعض الباحثين- الذين استخدموا المصطلحين كمترادفين لمعنى واحد كما يوجد من ركز على أحد المفهومين دون الإشارة إلى المفهوم الآخر، حاول الباحث إعطاء تعاريف مختلفة حول الموهبة وفق أبعاد مختلفة بالإضافة إلى المفاهيم المرتبطة بالموهبة. و قام الباحث بتقديم أهم تصنيفات الموهبة، مع التعرف على مختلف السمات والخصائص التي تمكننا من التعرف على الطفل الموهوب، بالإضافة إلى مختلف مراحل الكشف عن هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي الأخير تم الكشف عن أبرز المشكلات التي تواجه الطفل الموهوب.

بالنسبة للفصل الثالث المعنون ب: رعاية الطفل الموهوب تضمن مفهوم الرعاية(لغة، اصطلاحا)، بالإضافة إلى مفهوم رعاية الموهوبين، ثم تم التطرق إلى أهمية رعاية الطفل الموهوب، ومبررات رعاية الطفل الموهوب، بالإضافة إلى رعاية الموهوبين من الجوانب (الأسرية- المدرسية- الاجتماعية)، وفي الأخير أهم برامج رعاية الموهوبين. ويتناول الفصل الرابع المعنون ب: المتطلبات العملية لرعاية الموهوبين:

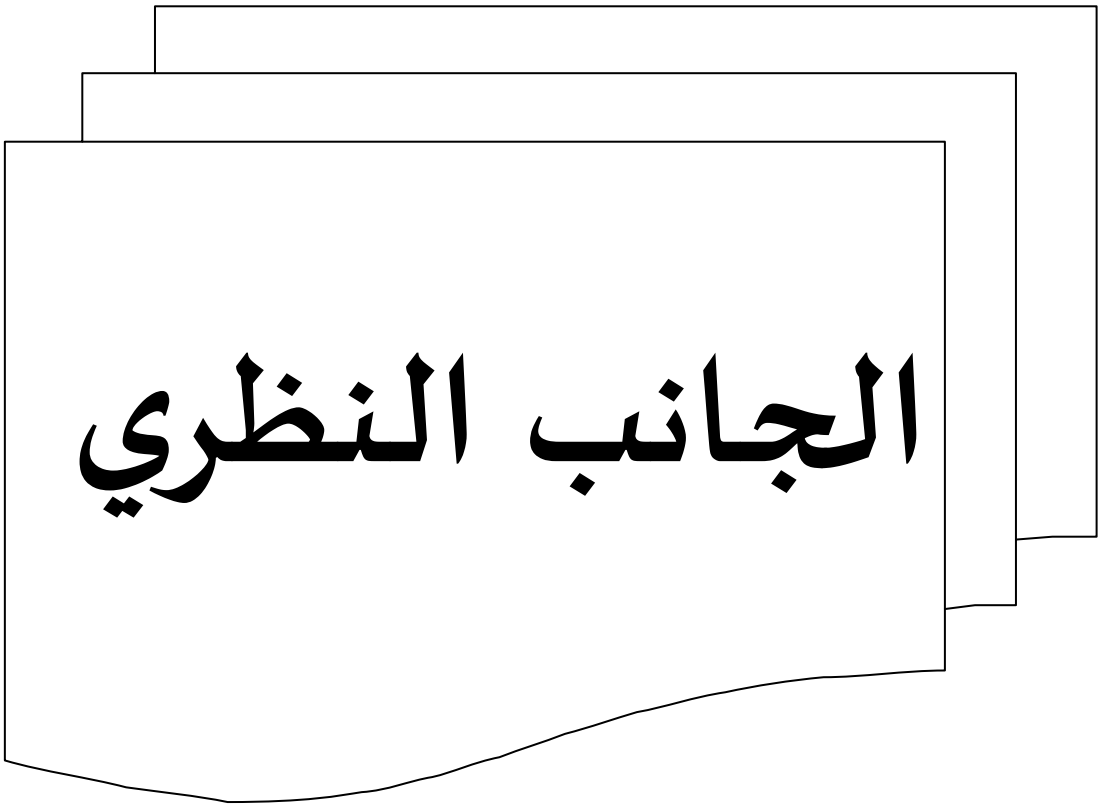
أولا: معلم الطفل الموهوب، سنتطرق إلى تحديد مفهوم المعلم، ثم مفهوم معلم الموهوبين، صفات وخصائص معلم الموهوبين، الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم الموهوبين، دور المعلم في الكشف

عن الموهبة، الأهداف التربوية والسلوكات التي ينميها المعلم في الطفل الموهوب، إرشادات المعلم للتلاميذ الموهوبين داخل الصف العادي .

ثانيا: الوسائل التعليمية الخاصة بالطفل الموهوب، تحديد مفهوم الوسيلة التعليمية، التطور التاريخي للوسائل التعليمية، التسميات المختلفة للوسائل التعليمية، تصنيفات الوسائل التعليمية، أهمية الوسائل التعليمية، فوائد الوسائل التعليمية، الوسيلة التعليمية والطفل الموهوب، أنواع الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطفل الموهوب .

ثالثا: طرق تدريس الطفل الموهوب، تحديد مفهوم طرق التدريس، بعض المفاهيم المتداخلة بطرق التدريس، معايير اختيار طرق التدريس، أنواع طرق التدريس الخاصة بالموهوبين(طريقة المحاضرة، طريقة المناقشة، طريقة حل المشكلات، طريقة لعب (تمثيل) الأدوار، طريقة العصف الذهني). رابعا: التقويـــم، تحديد مفهوم التقويم، أهمية التقويم التربوي، أهداف التقويم، وظائف التقويم التربوي، مبادئ التقويم، معايير تقييم التلاميذ الموهوبين، الأساليب الفنية للتقويم التلاميذ الموهوبين.

أما **الجانب التطبيقي** فيتكون من فصلين، فصل خاص بالدراسة الاستطلاعية تم من خلاله التطرق إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة الاستطلاعية وأدواتها، الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الاستطلاعية، الشروط السيكومترية لأدوات جمع البيانات المتمثلة في الصدق والثبات، وأخيرا نتائج الدراسة الاستطلاعية. أما فصل الدراسة الأساسية تم التطرق فيه إلى منهج الدراسة، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة ومواصفاتها، الأساليب الإحصائية المستعملة، بالإضافة إلى تفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع و وجهة نظر الباحث، كما جاءت الخاتمـة مرفقة بمقترحات وكذا توصيات الدراسة.


الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة.

1- الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد مصطلحات الدراسة.

6- الدراسات سابقة و التعقيب عليها.

1- الإشكالية:

لقد أضحت رعاية الموهوبين بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية وإستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في مجتمعات اليوم، ذلك أنهم ثروة وطنية غير قابلة للتعويض أو الاستبدال، وبالأخص في عصر العولمة وتفجر المعلومات والزخم الهائل لثورة المعلوماتية.

وخلال العقود القليلة الماضية نال موضوع رعاية الموهوبين اهتماماً متزايداً في عدد كبير من دول العالم، وتشكلت له العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية والوطنية والدولية، أسهمت إلى حد كبير في دفع عجلة الاهتمام بهذه الفئة إلى الأمام، وقدمت من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية المختلفة خبرات متنوعة لتقديم الرعاية المناسبة لهم.

ونظرا لأهمية هذه الفئة وجب على أي جهة تقديم الرعاية لهم سواء كانت هذه الجهة متمثلة في الأسرة أو المجتمع أو المدرسة خاصة وأن هذه الأخيرة تتوفر على المناخ التربوي المناسب لرعاية هذه الفئة، ويعني ذلك بوضوح مقدار الأهمية البالغة لدور المدرسة في الكشف عن المواهب والعمل على تنميتها وتطورها.

فالمدرسة هي البيئة التعليمية التي يمضي فيها الأطفال جزءا هاما من أعمارهم من أجل التزود بالخبرات الاجتماعية، والتعرف على قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي، وهنا يبرز دور المدرسة في رعاية الموهوبين، إذ يمكن للمدرسة أن تقدم الكثير في مجال اكتشاف الموهوبين عن طريق مساعدتهم على التعامل مع المواهب التي يتميزون بها، فالمواهب التي يتم كبتها في النظم المدرسية وعدم منح فرص التعريف عليها وممارستها عادة ما تؤدي إلى عدم الوعي بها والخوف من الكشف عنها ومن ثم إهمالها.

ويرى المختصون في التربية أن الطفل الموهوب يحتاج إلى رعاية تربوية وخدمات مميزة مختلفة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوفرة في المدارس العادية، وتستند فلسفة إنشاء برامج خاصة لتربية وتعليم الموهوبين إلى مجموعة مبررات منها ما يتعلق بعدم كفاية برامج التعليم العادي، إذ تتصف برامج التعليم المدرسي العادي بأنها جماعية التوجه وذلك لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية والأعداد الكبيرة للتلاميذ في معظم الصفوف، كما أن التربية الخاصة حق للطفل الموهوب فمن حق الأطفال الموهوبين الحصول على عناية تربوية خاصة وأن يكون لديهم فرص متكافئة كغيرهم من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبالإضافة إلى كون التربية الخاصة ضرورية للنمو المتوازن للطفل الموهوب فالتفاوت في مستويات النمو الحركي والعقلي والانفعالي للطفل الموهوب تجعله عرضة لمشكلات تكيفية من شأن البرامج التربوية الخاصة أن تساعده في التخلص من هذه المشكلات وأن تجعل النمو في الجوانب المختلفة يسير بتوافق مع حاجات الطفل الخاصة. **(القمش، 2012: 56-57)**

غير أننا نجد أن معظم مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية تعجز عن القيام بهذا الدور إذا ما ارتبط بها لأسباب متعددة من بينها ازدحام الفصول بالتلاميذ، واعتماد الحكم على نجاح التلميذ وتفوقه من خلال النظر إلى مستواه في المواد الدراسية والتحصيل العلمي وحده، حتى في حالة عدم توافق تلك العلوم مع ميول التلميذ أو إمكانية مقابلتها لحاجاته واتجاهاته، أيضا نجد قصور في الأساليب المدرسية الحالية وعجزها عن التعرف على الموهوبين. **(القذافي، 2000: 225-227)**

والجدير بالذكر أن المدرسة إذا لم تعمل على تقديم مقررات دراسية وأنشطة تعليمية مناسبة وغيرها مما تسمح بإثارة قدرات ومهارات بعض التلاميذ الموهوبين ولم تمثل أي تحد لهم، فإنهم يجدون أنفسهم مشدودين لأمور وأنشطة أخرى خارج المدرسة يحصلون من خلالها على ما لم تستطع المدرسة أن تقدمه من إثارة لقدراتهم فتكون النتيجة منطقية، فينصرفون عن تلك المقرارات التي تقدمها المدرسة وبالتالي ينخفض تحصيلهم، وقد يتناسب ذكاء هؤلاء الأطفال عكسيا مع درجاتهم على اختبارات الابداع مع ازدياد عمرهم الزمني. **(سيلفيا، 2003: 56)**

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار أن البيئة المدرسية المناسبة لرعاية الأطفال الموهوبين تحتاج إلى إعداد جيد من حيث البيئة الفيزيقية والظروف الاجتماعية والنفسية المناسبة التي تتماشى مع خصائص تلك الفئة المتميزة في قدراتها وامكانياتها، وبواسطتها يتم تحديد الاساليب والطرق والادوات التي يتم من خلالها الكشف والتعرف على الموهوبين فهي البوابة الأولى التي يتم من خلالها تمييز وتصنيف التلاميذ إلى موهوبين أو متفوقين أو عاديين.

إلا أن عملية التشخيص تعتبر مرحلة حساسة وذلك تبعا لعدد من العوامل المتنوعة والمتداخلة فيما بينها وأن طبيعة الموهبة تختلف من فرد لآخر وكذلك أن طريقة نموها ليست ثابتة عند سن معين بل تختلف من فرد لآخر وذلك تبعا للفروق الفردية التي تندرج ضمنها العوامل الفسيولوجية والنفسية.

(جروان، 2013،ص. 141)

ولا يتوقف الأمر على التشخيص فقط بل هم بحاجة أيضا إلى معلمين أكفاء قادرين على التعامل معهم وتنمية قدراتهم بشكل خاص، سواء على مستوى التصميم أو التنفيذ فالمعلم مطالب بتصميم وتنفيذ برامج تربوية فردية تتناسب مع طبيعة كل متعلم باعتباره حالة فردية قائمه بذاتها بالاعتماد على وسائل تعليمية مناسبة، وعلى هذا الأساس جاءت دراستنا الحالية لتسلط الضوء على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية، وبناءا على العرض السابق، سوف نحاول في هذه الدراسة الإجابة عن التساؤل العام التالي:

ماهو واقع رعاية التلاميذ الموهوبين في المدرسة الجزائرية ؟

1.1- تساؤلات الدراسة :

بناءا على العرض السابق، سوف نحاول في هذه الدراسة الإجابة عن التساؤل العام التالي:

- هل توفر المدرسة الجزائرية رعاية خاصة للموهوبين ؟

ومن أجل الإجابة عن التساؤل الرئيسي قمنا بصياغة التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين؟
- هل تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين؟
- هل توفر المدرسة الجزائرية أساليب تدريس خاصة بالموهوبين؟
- هل تتوفر المدرسة الجزائرية على وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين؟
- هل تعتمد المدرسة الجزائرية على أساليب تقويم خاصة بالموهوبين؟

2- فرضيات الدراسة :

1.2- الفرض العام :

- توفر المدرسة الجزائرية رعاية خاصة للموهوبين.

1.1.- الفرضيات الفرعية:

- توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين.

- توفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين.

- توفر المدرسة الجزائرية أساليب تدريس خاصة بالموهوبين.

- توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين.

- تعتمد المدرسة الجزائرية على أساليب تقويم خاصة بالموهوبين.

3- أهمية الدراسة :

1.3- الأهمية النظرية :

- تتجلى أهمية دراستنا في أهمية الموضوع المتناول الذي يتعلق بفئة الأطفال الموهوبين ورعايتهم في المدرسة الجزائرية بالتحديد.

- التعرف على أهمية الموهوبين باعتبارهم ثروة حقيقية للمجتمع، والتي تنعقد عليهم الآمال في مواجهة التحديات وحل المشكلات التي تعترض مسيرة التنمية الوطنية والإنسانية للأمة .

- كما تسعى هذه الدراسة لإثراء هذا الموضوع من عدة جوانب منها مفاهيمية وطرق تشخيص الطفل الموهوب وحتى طرق الرعاية لفئة الأطفال الموهوبين.

2.3- الأهمية التطبيقية:

- محاولة الباحث في هذه الدراسة تشخيص والتعرف على الأطفال موهوبين في المدرسة الجزائرية.
- الوقوف على الواقع الفعلي لرعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية .
- محاولة تقديم مقترحات وتوصيات لازمة متعلقة برعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

4- أهداف الدراسة :

- التعرف على أساليب التشخيص المعتمدة في التعرف على الموهوبين في المدرسة الجزائرية
- التعرف على مدى توفر معلمين مختصين لرعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية .
- التعرف على مدى توفر أساليب تدريس خاصة بالموهوبين في المدرسة الجزائرية.
- التعرف على مدى توفر المدرسة الجزائرية على وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين.
- التعرف على أساليب التقويم المعتمدة في التعرف على الموهوبين في المدرسة.

5- تحديد المصطلحات :

1.5- الموهبة: يرى الباحث أن الموهبة هي قدرة خاصة واستثنائية ومتمايزة وغير مكتسبة لدى الموهوب مقارنة بمنهم في مثل سنه، ويتم الكشف عنهم من قبل أفراد مؤهلين كالمعلمين والخبراء من خلال تطبيق مقاييس واختبارات مختلفة، كما يحتاج لبرامج تعليمية وخدمات متميزة تتجاوز تلك التي تتوفر عادة في البرامج المدرسية العادية.

2.5- الرعاية: هي عبارة عن عملية قصدية هادفة تتمثل في الجهود والخدمات المادية والمعنوية التي عادة ما تكون موجهة للأفراد الذين يعانون من عجزا في إشباع حاجاتهم الأساسية للنمو والتفاعل الإيجابي كالأطفال والعجزة و ذوي الاحتياجات الخاصة و المرضى وغيرهم، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع الوسط الذي ينتمون إليه، واستثمار طاقاتهم وتوظيفها فيما يخدم الفرد والمجتمع، ويتولى تقديمها أفراد مؤهلين من خلال مؤسسات اجتماعية كالمدرسة أو مؤسسات غير رسمية.

3.5- المدرسة: هي المكان الذي يلتحق بها الطفل منذ مرحلة الطفولة الوسطى (من سن6 سنوات- 10 سنوات) ليتعلم فيها، فهي المؤسسة التي أوكل لها المجتمع أن تنوب عنه في تعليم وتثقيف وتربية الفرد وفق طبيعة هذا المجتمع وسياسته ومبادئه وفلسفته. **(عباسية، 2012: 138)**

4.5- رعاية الطفل الموهوب : تقاس بالدرجات المتحصل عليها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور استبيان واقع رعاية الطفل الموهوب في المدرسة الجزائرية، وفقا للمحاور التالية: الأساليب المستخدمة في الكشف عن الموهوبين، معلم الموهوبين، طرق وأساليب تدريس التلاميذ الموهوبين، الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الموهوبين، أساليب تقويم الموهوبين.

6- الدراسات سابقة :

تناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة المشابهة التي أجريت في البيئة المحلية والعربية والأجنبية والتي لها علاقة بموضوع دراستنا حول "رعاية الموهوبين"، ونظرا لأهمية هذه الدراسات قام الباحث بتدوين المعلومات اللازمة عنها والمتمثلة في: العنوان الخاص بالدراسة، أهداف الدراسة، عينة الدراسة، منهج الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة، نتائج الدراسة ، منظمة في جداول ومرتبة ترتيبا تصاعديا حسب المجال الزمني كالآتي:

1.6- دراسات محلية:

- دراسة بشير معمرية و عبد الحميد خزار(2008): تحت عنوان اكتشاف الموهوبين وفق نظرية الذكاء المتعدد دراسة ميدانية على عينات من تلاميذ التعليم الثانوي.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة لاكتشاف الموهوبين وفق نظرية الذكاءات المتعددة من بين تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من 389 فردا (169 ذكرا و220 أنثى).
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بأسلوبي الاكتشاف والمقارنة.
الأساليب الإحصائية المستخدمة في	من بين الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة: - التكرارات والنسب المئوية. - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الدراسة	- اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات.
أدوات الدراسة	استخدم الباحث اختبار الذكاء المتعدد لتوماس أرمسترونغ يتكون من 70 عبارة موزعة على7 ذكاءات (الذكاء الشخصي/الداخلي): الذكاء مع الآخرين، الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي/الرياضي،الذكاء المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء الجسمي/ الحركي.
نتائج الدراسة	تم التوصل إلى أن عدد الموهوبين 27 تلميذا أي بنسبة 15،97 في الذكاء المكاني والذكاء والموسيقي والذكاء اللغوي، وعدد الموهوبات 41 تلميذة أي بنسبة 18،64 في الذكاء مع الآخرين، الذكاء الموسيقي، الذكاء اللغوي، أما بالنسبة للشعب فأكبر تكرارات الموهوبين والموهوبات كانت في شعب العلوم والآداب وأشغال البناء.

(معمرية و خزار،2008)

- دراسة وادي فتيحة و الشايب محمد الساسي (2016): والتي جاءت بعنوان الموهبة قراءة مفاهيمية.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة لتقنين مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية (3.2.1) من 6-9 سنوات في البيئة الجزائرية وذلك لتوفير مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية تتلاءم وخصائص المقياس الجيد.
عينة الدراسة	وتكونت عينة الدراسة من جميع تلاميذ المراحل الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي كان عددهم تلميذا 1786 موزعين على 514 فوج في 84 مدرسة بمدينة ورقلة للعام الدراسي 2015/2014 .
المنهج المستخدم	تم الاعتماد على المنهج الوصفي .
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	من بين الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة: - حساب مقياس النزعة المركزية ومقاييس التشتت. - اختبار "ت" لعينتين مستقلتين. - معامل ارتباط بيرسون.

	- معامل التجزئة النصفية وألفا كرونباخ. - النسبة المئوية.
أدوات الدراسة	مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية.
نتائج الدراسة	أكدت نتائج الدراسة على استخدام المقياس في عملية التعرف الأولي المبدئي على الأطفال الموهوبين في المرحلة العمرية من 6-9 سنوات.

(وادي و الشايب،2016)

- دراسة بوشارب فوزية و زعرور ليلى (2016): بعنوان علاقة التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل في تنمية مواهب الأطفال المتمدرسين.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة لمعرفة علاقة التفاعلات الاجتماعية بمختلف مواهب الأطفال المتمدرسين في البيئة الاجتماعية الطبيعية خارج إطار المنزل في المجالات التالية: المنطقة الرياضية، اللغوية، الموسيقية، المكانية، الجسمية، الحركية، الاجتماعية والذاتية، وقد تم اختيار فئة الأطفال المتمدرسين في الطور الابتدائي بين 6-10 سنوات.
عينة الدراسة	تم توزيع المقياس على عينة تكونت من 300 أستاذ .
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بأسلوبي الاكتشاف والمقارنة.
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	من بين الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة: - صدق المحك. - الصدق التمييزي. - الفروق بين المتوسطات . - معامل ارتباط بيرسون.

أدوات الدراسة	- مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل (عاديون وذوي احتياجات خاصة). - قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة.
نتائج الدراسة	جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على وجود علاقة بين أنماط المواهب ومختلف التفاعلات الاجتماعية.

(بوشارب و زعرور،2016)

- دراسة عبد الباقي عجيلات (2017): تحت عنوان دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين- المتفوقين دراسيا نموذجا- دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريا بولاية سطيف.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة للتعرف على دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين - المتفوقين دراسيا نموذجا- دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريا بولاية سطيف.
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من 40 مبحوث .
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على منهج دراسة الحالة.
أدوات الدراسة	استخدم الباحث: - المقابلة. - الملاحظ .
نتائج الدراسة	كشفت نتائج الدراسة أن المستوى التعليمي المرتفع للوالدين وكذا الظروف الاقتصادية والاجتماعية الجيدة للأسرة كلها عوامل تؤثر بشكل إيجابي على دورها في رعاية الأبناء الموهوبين والمتفوقين دراسيا .

(عجيلات، 2017)

2.6- دراسات عربية:

- دراسة الشخص (1990): الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي أساليب الكشف وسبل رعايتهم.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى: - التعرف على الواقع الحالي في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم العام بدول الخليج العربي. - تحديد السبل المتطورة لرعاية الموهوبين من خلال استعراض التجارب العالمية المتقدمة في هذا المجال . - التوصل إلى مشروع مقترح لإكتشاف الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي ورعايتهم يتضمن أساليب حديثة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي والطريقة الاستنباطية .
نتائج الدراسة	أهم النتائج التي تم التوصل إليها : - عدم وجود أي خدمات أو برامج أو حتى جهات مسؤولة عن الطلاب الموهوبين في بعض الدول الأعضاء. - وجود خدمات تقتصر عل تقديم الحوافز المادية أو المعنوية، بجانب وجود بعض الأهداف الخاصة بالطلاب الموهوبين ضمن الأهداف التربوية العامة كما في السعودية و البحرين، وتعتبر العراق أكثر دول الخليج اهتماما بالطلاب الموهوبين - عدم وجود إدارة أو جهة خاصة تعنى بشؤون الطلاب الموهوبين كما لايوجد من بين المسئولين أحد من المتخصصين في مجال الموهوبين في بعض الدول، مما يشير إلى اهتمام المسئولين إلا أنها بحاجة إلى المزيد من التنظيم وتوفير المتخصصين. - عدم وجود تعريف محدد للطلبة الموهوبين في جميع الدول من خلال موضع الدراسة . - لاتوجد مناهج دراسية خاصة بالطلاب الموهوبين ولا توجد خطط تربوية لرعايتهم. - عدم وجود معلمين متخصصين في العمل مع الطلاب الموهوبين.

(الرفاعي،26:2012)

- دراسة العتري (1994): تحت عنوان واقع رعاية المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت.

الهدف من الدراسة	هدفت إلى التعرف على الواقع الحالي والوضع المنشود لرعاية المتفوقين في المدارس الثانوية ومعرفة آراء التربويين حول السياسات التربوية الحالية اتجاه رعاية الطلبة المتفوقين والتعرف على درجة التباعد بين الواقع الحالي والصورة المنشودة لرعاية الطلبة المتفوقين.
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة 408 فرد من التربويين.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي.
نتائج الدراسة	وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود برامج تربوية خاصة بالطلبة المتفوقين، افتقار الادارة المدرسية الحالية للمرونة اللازمة لتعليم الطلاب المتفوقين، وجود معلمين غير مدربين على بعض المهارات مثل التفكير الابتكاري- التفكير النقدي- طرق التعرف على الطلبة المتفوقين- إعداد وتطوير البرامج التربوية لهم.

(المصيري ،2007: 78)

- دراسة عميرة (1994): تحت عنوان الموهوبين ورعايتهم- رؤية تربوية.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع الاهتمام بالموهوبين من خلال مايقدم في المدارس العادية، تحديد خصائص الموهوبين، ضرورة شمولية المنهج على الأنشطة اللاصفية، ورعايةالطلاب فيها، وعدم اقتصاره على المادة الدراسية.
عينة الدراسة	تكونت من 75 فرد من التربويين المتخصصين بالدول الأعضاء.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.
نتائج الدراسة	وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - عدم وجود مدارس وفصول للمتفوقين بالدول الأعضاء. - ينصب رعاية الطلاب الموهوبين في المدارس على المواد الدراسية فقط. -عدم وجود مراكز لرعاية الطلاب الموهوبين بالدول الأعضاء.

(المصيري ،2007: 79)

- دراسة العتيبي (1995): تحت عنوان خطة لاكتشاف رعاية الطلاب الموهوبين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الهدف من الدراسة	هدفت لتحديد الطرائق والأساليب المستخدمة في اكتشاف الطلاب الموهوبين ومعرفتهم لها، التعرف على الطرائق والأساليب المستخدمة في رعاية الطلاب الموهوبين وتنمية مواهبهم، وضع خطة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في التعليم العام في المملكة العربية السعودية وفقا للطرائق والوسائل والاستراتيجيات في هذا المجال وبما يحقق الأهداف الخاصة لهذه الفئة الواردة في سياسة التعليم بالمملكة.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.
نتائج الدراسة	توصلت الدراسة إلى عدم وجود طرائق وأساليب لرعاية الطلاب الموهوبين وتنمية مواهبهم، عدم وجود خطة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .

(المصيري،79:2007)

- دراسة حسيني (1995): بعنوان اهداف وبرامج رعاية الاطفال الموهوبين بالحلقة الاولى من التعليم الأساسي في مصر – دراسة تقويمية.

الهدف من الدراسة	معرفة أهداف رعاية الأطفال الموهوبين في مصر، ومعرفة البرامج التربوية لرعاية الأطفال الموهوبين ووضع إستراتيجية مستقبلية للعناية التربوية والاجتماعية للأطفال الموهوبين.
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من24 طفل وطفلة في الصف الرابع والخامس والسادس ابتدائي، 24 فرد من المعلمين والمشرفين والمهتمين الذين يتعاملون مع الموهوبين.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي .
أدوات الدراسة	الباحث بالاعتماد على المقابلة كأداة للدراسة.
نتائج الدراسة	توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: – ضعف الجهود المبذولة من قبل المؤسسات المختلفة لرعاية الأطفال الموهوبين، عدم توفر الكتب والأدوات والأجهزة والمواد الخاصة اللازمة للأطفال الموهوبين لكي

	يمارسوا مواهبهم. – بعض الأطفال الموهوبين يخرجون من بيئات غنية والبعض من بيئات فقيرة والبعض من بيئات متوسطة، يعتبر عاملا الوراثة والبيئة لهما أهمية في تشكيل الطفل الموهوب.

(المصيري ،2007: 80)

– **دراسة الشرفي(2002): تحت عنوان تحديات معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.**

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف والفرق بين رأي المعلمين والمشرفين حول هذه المعوقات وفقا للمتغيرات التالية (الخبرة، الوظيفة، المؤهل الدراسي).
عينة الدراسة	ويتكون مجتمع الدراسة من 50 معلما ومشرفا تربويا بواقع (29) معلما وهم القائمون على برنامج رعاية الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمدينه الطائف، و(21) مشرفا تربويا يعملون بمراكز الموهوبين بمدينة الطائف.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي.
أدوات الدراسة	قام الباحث بإعداد استبانة لجمع البيانات.
نتائج الدراسة	وتوصلت الدراسةإلى عدد من النتائج كان من أبرزها وجود معوقات لرعاية الموهوبين وهذه المعوقات مرتبة كالتالي وفقا لأعلى متوسط : – المعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية بمتوسط 3,55. – المعوقات التخصصية بمتوسط 3,42. – المعوقات المرتبطة بالمنهج بمتوسط 3،37. – المعوقات الإدارية بمتوسط 3،37. – المعوقات المالية بمتوسط 3،33 . – المعوقات الأسرية بمتوسط 3،29 . – المعوقات المرتبطة بالمعلم بمتوسط 3،24. – المعوقات المرتبطة بالتلاميذ بمتوسط 3،18.

(الرفاعي،2012:22)

- دراسة الشهراني (2002): بعنوان إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين- دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين في محافظة ببشة.

الهدف من الدراسة	هدفت إلى معرفة إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين من خلال التعرف على مدى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين في محافظة ببشة لمفهوم الطالب الموهوب، خصائصه، طرائق اكتشافه، أساليب رعايته، مدى إمكانية تطبيق خطة لاكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم.
عينة الدراسة	بلغ مجتمع الدراسة 206 فرد وهم: 38 مشرفا تربويا، 168 مدير مدرسة.
المنهج المستخدم	استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.
نتائج الدراسة	توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم تطبيق المدارس الابتدائية في محافظة ببشة في الوقت الحاضر لأي أداة أوطريقة لاكتشاف الطالبة الموهوبين، عدم وجود برامج وأي خدمات أخرى لرعاية الطلاب الموهوبين في المدارس الابتدائية بمحافظة ببشة.

(المصيري ،2007: 80)

- دراسة نصير(2002): تحت عنوان رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية في مصر.

الهدف من الدراسة	هدفت الى معرفة مبررات الاهتمام باكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية، والعوامل التي تؤثر في ظهور الموهبة ومنها: الفرد ذاته، والأسرة والمدرسة والجامعة والبيئة والمجتمع.
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من 488 فرد من التربويين المهتمين بمجال رعاية الموهوبين في مصر.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.
نتائج الدراسة	توصلت الدراسة إلى عدم وجود منهجية محددة لتطوير المناهج التعليمية المقررة على الموهوبين، عدم وجود بنوك أسئلة تقيس مدى تحقق الأهداف التربوية مع قلة

	الاهتمام بالورش والمعامل والأجهزة الخاصة بتعليم الموهوبين، عدم وجود كلية متكاملة للتربية الخاصة تشمل التخصصات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينها الموهوبين، عدم الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين لتدريس الموهوبين وقلة البحوث في مجال الموهبة.

(المصيري ،2007: 82)

- دراسة الخالدي (2002): تحت عنوان تقويم برامج مراكز الموهوبين من وجهة نظر المشرفين والمعلمين المختصين.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى تقويم برامج مراكز الموهوبين وذلك من خلال دراسة واقع مراكز الموهوبين من وجهة نظر الأطراف الفاعلة في البرنامج وهم: (المشرفون، المعلمون المختصون)
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي .
أدوات الدراسة	قام الباحث بإعداد استبانه لجمع البيانات.
نتائج الدراسة	وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أبرزها: - أهداف مراكز الموهوبين راعت الاتجاهات المعاصرة الخاصة بالتعريف الشامل للموهوب، وكذلك خصائص الموهوبين، واعتمدت على أسلوب الإثراء فقط كأسلوب لرعاية الموهوبين، وأهملت بقية الأساليب الأخرى لرعاية الموهوبين وعدم التركيز على الجوانب المهارية كما أنها صيغت بشكل أكثر عمومية. - لا تتوفر في مراكز الموهوبين أنشطة كافية لتحقيق أهداف المركز كما أن جميع الأنشطة والفعاليات الواردة بأداة البحث مناسبة وبدرجة عالية لتحقيق أهداف مراكز الموهوبين. - الكفايات المتضمنة في الإستبانة ضرورية وهامة في مراكز الموهوبين ولكن العاملين الذين ينفذون هذه البرامج لايتمتعون بالقدر الكافي من هذه الكفايات.

	– الإمكانات المادية المتوفرة لاتحقق أهداف مراكز الموهوبين بالشكل مطلوب. – أظهرت الدراسة أن هنالك العديد من المشكلات التي تواجه مراكز الموهوبين من أهمها: انعدام أساليب التقويم لجميع مراحل البرنامج، والمراكز الإدارية، عدم وجود الحوافز للموهوبين، وأن علاقة المركز مع الموهوبين تنتهي بعد تخرجهم من الثانوية، كما لايوجد دعم مادي للقيام بنشاطات المركز.

(الخديدي،2008: 51-52)

– دراسة آلكاسي (2003): بعنوان واقع رعاية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض مناطق المملكة التعليمية.

الهدف من الدراسة	وهدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الحالي لرعاية الموهوبين، ومدى تحقق أهداف برامج ومراكز رعاية الموهوبين، إضافة إلى التعرف على الأساليب المستخدمة في الكشف عن الموهوبين والأساليب المستخدمة في رعايتهم وكذلك طرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة، كما هدفت إلى التعرف على مدى توفر الإمكانات والتنظيمات الحالية.
نتائج الدراسة	توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: – محتوى برامج الموهوبين الحالية ملائمة إلى حدما لاحتياجات الطلاب الموهوبين. – أكثر الطرق التدريس استخداما في تدريس الطلاب الموهوبين الطرق التالي: طريقة العصف الذهني، ثم طريقة المناقشة، ثم طريقة حل المشكلات، ثم القبعات الست، وتليها الطرق التالية: التعليم المبرمج، المشروعات، التعليم التعاوني، التفكير الناقد. – أكثر أساليب التقويم استخداما: ملاحظات المعلمين المشتركين في البرنامج، ثم المشاريع التي يقوم بها الطلاب، ملاحظات أولياء الأمور. – أكثر أساليب الكشف عن الموهوبين استخداما الأساليب التالية: اختبارات الذكاء الجمعية والتفوق في التحصيل الدراسي، تقديرات المعلمين واختبارات الذكاء الفردية، اختبارات التفكير الابتكاري، قوائم الصفات السلوكية.

	– الأساليب المستخدمة في الرعاية: هي برامج حل المشكلات ومهارات التفكير، ثم البرامج الإضافية بعد الدوام الرسمي، ثم النشاطات الصفية.

(الخديدي،2008: 54)

– دراسة الغامدي (2006): تحت عنوان المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى: – التعرف على دواعي الاهتمام بالموهبة والطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية. – التعرف على أهم المعوقات (التعليمية، الذاتية، الاجتماعية، الإدارية) التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي في نظام التعليم السعودي.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.
نتائج الدراسة	توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: – معوقات التعليمية: وتتعلق بعدم وضع الاتجاهات لدى المعلمين نحو هذه الفئة وعدم توافر الأجهزة والوسائل التربوية اللازمة لاكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم، عدم توافر البرامج التعليمية المناسبة، عدم وجود المعلم الكفء المبدع الموهوب. – المعوقات الذاتية: غياب الرعاية النفسية لطلاب الموهوبين، عدم توفر الخدمات الإرشادية المناسبة، نقص التشجيع والدافعية لدى الطلبة الموهوبين – المعوقات الاجتماعية: غياب الرعاية الأسرية المناسبة للطلبة الموهوبين، غياب الرعاية الاجتماعية لهذه الفئة، عدم توافر الفرص المناسبة للطلبة الموهوبين لممارسة الاستقلالية، عدم توافر الوسائل والأدوات اللازمة لرعايتهم في المنزل، فقدان الطلب الموهوبين الثقة في مهاراتهم وقدراتهم التعليمية، تعرض الموهوبين للرفض من المجتمع.

(الرفاعي،2012: 24)

- دراسة أميرة بن عبد الله المصيري (2007): تحت عنوان درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام .

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المهام المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في اكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام والمتمثلة في وضع الخطط المتعلقة برعاية الموهوبين ومتابعة تنفيذها ووضع التشريعات المنظمة لتطبيق أساليب رعاية الموهوبين.
مجتمع الدراسة	يتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين في الإدارة العامة لرعاية الموهوبين ومراكز الموهوبين البالغ عددهم (86) موظفا.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة: - التكرارات والنسب المئوية. - المتوسط الحسابي. - الانحراف المعياري. - اختبار (ت)(T-test) للمقارنة بين المتوسطات. - اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي (Anova) لدراسة الفروق . - اختبار Shffe لتحديد مصدر اتجاه الفروق .
أدوات الدراسة	استخدم الباحث استبيان يشتمل على (37) عبارة وزعت على (07) محاور كالتالي: - **المحور الأول:** وضع الخطط المتعلقة باكتشاف ورعاية الموهوبين ومتابعة تنفيذها في مدارس التعليم العام. - **المحور الثاني:** التشريعات المنظمة لتطبيق كافة أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين داخل مدارس وخارجها. - المحور الثالث: تأهيل وتدريب الكوادر البشرية لاكتشاف ورعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام. - **المحور الرابع:** التوسع في إنشاء مراكز الموهوبين. - **المحور الخامس:** إنشاء قاعدة معلوماتية وتثقيفية للموهوبين في جميع مراحل

	التعليم العام. – **المحور السادس:** الاستفادة وتبادل الخبرات مع الجهات المعنية في مجال رعاية الموهوبين. – **الحور السابع:** تنسيق العلاقة بين مراكز الموهوبين ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
نتائج الدراسة	–تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين أحيانا بوضع الخطط وتتابع تنفيذها، وضع التشريعات المنظمة لتطبيق كافة أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين، تأهيل وتدريب الكوادر البشرية لاكتشاف ورعاية الموهوبين، وتتوسع في إنشاء مراكز الموهوبين، وتتبادل الخبرات مع الجهات المعنية في مجال رعاية الموهوبين. – نادرا ما تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بإنشاء قاعدة معلوماتية للموهوبين، وتنسيق العلاقة بين مراكز الموهوبين ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الأول، الثاني، الثالث، الرابع، السادس، السابع تبعا لمتغير العمل الحالي وكانت الفروق لصالح موظفي مراكز رعاية الموهوبين . – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور، الأول، الثاني، الثالث، الرابع، السابع تبعا لمتغير مقر العمل و كانت الفروق لصالح مكة المكرمة. –توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الأول فقط تبعا لمتغير الخدمة في المجال التربوي وكانت الفروق لصالح من لهم أقل من سنة خبرة. –توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الثالث فقط تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال رعاية الموهوبين وذلك لصالح الموظفين الملتحقين بأكثر من ثلاث دورات .

(المصيري، 2007)

- دراسة فيصل بن خالد بن محمود الخديدي (2008): تحت عنوان واقع برامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية من نظر مشرفي ومعلمي مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة .

الهدف من الدراسة	- التعرف عل الواقع الحالي لبرامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية في ضوء آراء المشرفين والمعلمين بمراكز الموهوبين . - الوقوف على نواحي القصور في برامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية في ضوء آراء المشرفين والمعلمين بمراكز الموهوبين. - معرفة دور المشرفين والمعلمين في مواجهة نواحي القصور في برامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية .
عينة الدراسة	يتألف من 53 مشرفا ومعلما بمراكز الموهوبين في كل من الطائف وجدة ومكة المكرمة .
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي.
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة: - التكرارات والنسب المئوية. - المتوسط الحسابي. - الانحراف المعياري.
أدوات الدراسة	استخدم الباحث الاستبانة كأداة لدراسته تشتمل على (79) عبارة وزعت على (07) محاور، حيث يلغ ثباتها (0.97) وعرضها الباحث على 16 محكما.
نتائج الدراسة	أن تطبيق أساليب الكشف عن الموهوبين في التربية الفنية لم يكن بالدرجة المأمولة والذي يرى الباحث أنها تعود لأسباب : - عدم وجود مقاييس مقننة حديثا تتماشى مع البيئة السعودية - فقدان التواصل مع أولياء الامور. - أن طرق رعاية الموهوبين في التربية الفنية المستخدمة حاليا بمراكز رعاية الموهوبين غير كافية، وذلك يعود إلى عدم تقنين وتحديث طرق رعاية الموهوبين في التربية الفنية، بما يتوافق مع طبيعة الموهبة الفنية ويتناسب مع البيئة المحيطة بالموهوبين . - الطرق والأساليب المتبعة حاليا في تدريس الموهوبين في التربية الفنية لا

	تتناسب مع الموهوبين في التربية الفنية . – أساليب تقويم الموهوبين ذاتية التقويم وعدم الاعتماد على أسس علمية في إصدار الأحكام والتقدير، وتقويم أعمال الطلبة من حيث تقويم الموهبة الفنية لديهم. – أهداف التربية الفنية المعمولة بها في مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة غير موجهة لما يخدم مصلحة التخصص والموهبة الفنية وإنما بشكل عام . – إن التنظيمات والإمكانيات الحالية لرعاية الموهوبين في التربية الفنية بمراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة لم تكن كبيرة، وهو الذي يدل على ضعف الامكانيات والحاجة إلى إعادة التنظيمات في مراكز الموهوبين.

(الخديدي ،2008)

– دراسة غالية بنت حامد بن شديد الرفاعي (2012) :جاءت بعنوان التحديات التي تواجه رعاية الموهوبين من وجهة نظر المتخصصين في منطقة مكة المكرمة وطرق مواجهتها في ضوء التربية الإسلامية.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات المتعلقة بالجانب الشخصي للموهوب والأسرة المدرسية والمجتمع، والتي تواجه رعاية الموهوبين من وجهة نظر المتخصصين في منطقة مكة المكرمة واستنباط طرق مواجهتها في ضوء التربية الإسلامية.
عينة الدراسة	وتكونت عينة الدراسة من 139 عضو وعضوة من هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الطائف.
المنهج المستخدم	تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	الأساليب الإحصائية فتمثلت فيما يلي: – معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي.

	– ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة. – التكرارات والنسب المئوية لوصف المجتمع. – المتوسطات الحسابية لترتيب عناصر الاستبانة وفقا لإجابات أفراد مجتمع الدراسة. – اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين مجموعتين مستقلتين. – تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول أبعاد الدراسة. – اختبار Scheffe لتحديد اتجاه الفروق عند استخدام تحليل التباين الأحادي.
أدوات الدراسة	تم بناء استبانة لجمع البيانات الخاصة بوجهة نظر المتخصصين حول التحديات التي تواجه رعاية الموهوبين.
نتائج الدراسة	وجاءت نتائج الدراسة كالتالي: – بالنسبة للسؤال الأول المتعلق بالتحديات التي تواجه رعاية الموهوبين من وجهة نظر المتخصصين بمنطقة مكة المكرمة إلى تأييد أفراد مجتمع الدراسة على وجود تحديات تواجه رعاية الموهوبين بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط العام للبعد (4,17). وتتفرع من هذه النتيجة: – بالنسبة للتحديات المتعلقة بالجانب الشخصي للموهوب المواجهة لرعاية الموهوبين يرى أفراد مجتمع الدراسة أن وجود التحديات الشخصية المواجهة للموهوب قد أتت بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط العام للبعد (3,85). – بالنسبة للتحديات المتعلقة بالأسرة المواجهة لرعاية الموهوبين يوافق أفراد مجتمع الدراسة على وجود التحديات الأسرية المواجهة لرعاية الموهوبين بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط العام للبعد (4,08). – بالنسبة للتحديات المتعلقة بالمدرسة المواجهة لرعاية الموهوبين يؤيد أفراد مجتمع الدراسة على وجود التحديات المدرسية المواجهة لرعاية الموهوبين بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط العام للبعد (4,41). – بالنسبة للتحديات المتعلقة بالمجتمع المواجهة لرعاية الموهوبين يوافق أفراد

	مجتمع الدراسة على وجود التحديات المجتمعية المواجهة لرعاية الموهوبين بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط العام للبعد (4,21). أما طرق مواجهة التحديات المواجهة لرعاية الموهوبين في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المتخصصين في ضوء التربية الإسلامية، كشفت التربية الإسلامية عن مجموعة من الطرق والوسائل التربوية الإسلامية المعينة على مواجهة التحديات التربوية لرعاية الموهوبين وهي على النحو التالي: – عناية التربية الإسلامية ببناء شخصية الموهوب من جميع الجوانب العقلية والنفسية والجسمية والخلقية والاجتماعية وفق أهداف وضوابط إسلامية. – تعرض الموهوب للعديد من الضغوط والتحديات الشخصية رغم توفر الخصائص والسمات المعينة على مواجهة تلك التحديات إلا أنه يحتاج إلى تحقيق المزيد من التوافق النفسي للنهوض بنفسه ومجتمعه في عصر التطور. – حمل الإسلام الأسرة المسؤولية والرعاية الكاملة للموهوبين الهادفة إلى خلق الموهبة وتنميتها في أبهى حللها وأكمل صورها، محققة النفع على مستوى الفرد والمجتمع مكونة الحضارة الإسلامية. – اهتم الإسلام بالمجتمع ورسم له صورة مؤطرة بمجموعة من المبادئ والقيم المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الإسلامي القائم على الترابط وتحقيق التكافل أشكاله كافة.

(الرفاعي ،2012)

– دراسة فؤاد على العاجز وزكي رمزي مرتجى (2012): تحت عنوان واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه .

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة، والكشف عن الفروق في استجابات عين الدراسة تبعا لمتغير(النوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة). والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين مع تحديد بعض

	سبل تحسين وضع الطلبة الموهوبين والمتفوقين .
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (46) معلم ومعلمة يعملون في مدرستي عرفات للموهوبين للذكور ولإناث التابعة لوزارة التعليم والتربية.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي .
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	من بين الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة: – معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات . – معامل ألفا كرونباخ لحساب الصدق. – ولإجراء التحليلات والإحصائيات الازمة لبيانات الاستبانة تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وكذلك استخدام إختبار (ت)(T–test) لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة .
أدوات الدراسة	استخدم الباحث استبيان يتكون من خمس أبعاد : – البيئة الفيزيقية. – طرق الكشف. – الإدارة والمعلمين. – المنهج وطرق التدريس. – المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
نتائج الدراسة	تم التوصل إلى أعلى متوسط حسابي في مجالات الاستبانة كل في الفقرات التالية : – يتوفر بالمدرسة مقصف مناسب، يتوفر بالمدرسة مرشد اجتماعي ونفسي، يتم اختبار طلبة مدرسة الموهوبين بناءا على درجاتهم العلمية بحيث يتم إختيار طلبة بعد إجراء إختبارات تقيس مواهبهم، تتصل الإدارة بأولياء الأمور لمتابعة تقدم أبنائهم ومشكلاتهم، يخضع المعلمون للإشراف من قبل إدارة المدرسة ووزارة التربية والتعليم، المناهج تحتوي على أنشطة إثرائية تنمي مهارات البحث العلمي لدى الطلبة، تعزز طرق تدريس التعلم الذاتي، صعوبة الإختيار المهني للدراسة في المستقبل، عدم وجود نظام التسريع في المدرسة. كما توصلت الدراسة إلى

	وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع وسنوات الخدمة، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي وقد كانت لصالح حملة البكالوريوس في بعدي المناهج والمشكلات.

(العاجز ومرتجى ،2012)

3.6- دراسات أجنبية:

- دراسةHowley (1992) : تحت عنوان رعاية الأطفال الموهوبين كيف تحدث وكيف لاتحدث.

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات ومعوقات خدمات التعليم المتخصص للأطفال الموهوبين.
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من 320 فرد من أولياء الأمور ومعلمي الأطفال الموهوبين في فرجينيا.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي .
أدوات الدراسة	قام الباحث بإعداد استبانة لجمع البيانات.
نتائج الدراسة	- وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود برامج تعليمية خاصة بالأطفال الموهوبين إلى جانب افتقار المدارس لاستخدام أساليب وبرامج تعليمية خاصة بالأطفال الموهوبين.

(المصيري ،2007: 77)

- **دراسة ويستبرج وآخرون (Westberg-Karen.et-al ,1998): تحت عنوان ممارسات التطوير المهني في تعليم الموهوبين.**

الهدف من الدراسة	هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة ممارسة التطوير المهني في تعليم الموهوبين.
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة المستخدمة من1231 منطقة تعليمية عبر الولايات المتحدة الامريكية.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي.
أدوات الدراسة	استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات.
نتائج الدراسة	وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها مايلي: - تدني حجم الإنفاق عل التطوير المهني لتعليم الموهوبين في المناطق التعليمية. - عدم قيام المتخصصين في تعليم الموهوبين بتدريب المعلمين في المناطق التعليمية لتطويرهم مهنيا. - غياب التقويم في أكثر المناطق التعليمية.

(الخديدي،2008: 58)

- **دراسة (Roland S. Persson2010): بعنوان دراسة استطلاعية حول الطلاب الموهوبون في نظام تعليمي متكافئ وشامل بالسويد .**

الهدف من الدراسة	تم إجراء هذه الدراسة في بيئة تعليمية حيث لا يتم التعرف على الموهبة بشكل رسمي لاستكشاف تجربة الطلاب الموهوبين من الناحية الفكرية والخلفية العائلية، وسنهم ووسائل تحديد الهوية ودرجة الدعم الذي يتلقونه في المدرسة.
عينة الدراسة	إجمالا تم ملأ 614 شخص للإستبيان ومع ذلك تم ترك 321 استبيان غير مكتمل (52٪) والسبب في ذلك هو أن عددًا كبيرًا من المشاركين الأصليين (52٪) كانوا متعاونين مع الأسئلة، بعض ردود الفعل وردت من عدد قليل من هؤلاء الأفراد شعر المجيبون ببساطة أنهم مقيدون بالتنسيق، بالإضافة إلى أنه لديهم الكثير ليقولوه لكنهم لم يستطيعوا، وهكذا بقي 293 شخصًا.

المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج الوصفي(المسحي) .
أدوات الدراسة	تم الاعتماد على استبيان يستند إلى الإنترنت إعتبارا لأنه الطريقة الأكثر فعالية للوصول إلى المشاركين، تم إنشاء استبيان باستخدامSPSS Dimensions (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، 2007) من خلال الاعتماد على فريق بحث يتكون من 287 عضواً في الفرع السويدي لمنسا (216 رجلاً و71 امرأة)، وجميعهم حاصلون على درجات في معدل الذكاء مساوية أو أعلى من النسبة المئوية 98، يتكون الإستبيان من الاسئلة التالية : – إلى أي درجة شعر المشاركون بالدعم والفهم من قبل عائلتهم خلال مرحلة الطفولة؟ – في أي سن وكيف اكتشف المشاركون أنهم موهوبون أو مختلفون عن الآخرين؟ – ماهي تجربة التفهم والدعم من قبل نظام تعليم مثلي إذا كان موهوبا فكريا؟ – ما درجة التحفيز الفكري الخبير في نظام التعليم المتكافئ إذا كان الموهوبون؟ – هل تتغير تجربة التفاهم والدعم فضلا عن درجة التحفيز الفكري بمرور الوقت باعتبارها التقدم المهني المقدم من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي وفي النهاية إلى التعليم العالي؟
نتائج الدراسة	من خلال نتائج الدراسة يبدو أن المدارس الابتدائية بيئة معادية من جوانب الدعم التفاهم بالإضافة إلى التحفيز الفكري، ومع ذلك تحسنت الظروف إلى حد ما مع انتقال المشاركين من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية ومرة أخرى من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، ومع ذلك بقي المشاركون بعيدا عن الارتياح على أي مستوى من نظام التعليم وقد تم تحديد أربعة مجالات مشكلة في الدراسة على أنها تشكل معضلة الطلاب الموهوبين في نظام مدارس متساوي ومنتظم وشامل.

(Roland, 2010)

- دراسة (Ahmet Bildiren 2018) : تحت عنوان قضايا الاهتمام بالأطفال الموهوبين.

الهدف من الدراسة	الهدف من هذه الدراسة هو معرفة ما إذا كانت إجابات ثلاثة أسئلة تتعلق رغبات وتمنيات كل من الأطفال الموهوبين والمتفوقين والعاديين هل تختلف أم لا.
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من 54 طفلاً موهوبين و 28 طفلا متفوقا و 46 طفلاً عادياً.
المنهج المستخدم	تم استخدام أساليب البحث النوعي والكمي معًا.
أدوات الدراسة	قام الباحث بتفضيل طريقة المقابلة شبه المنظمة بسبب حقيقة أنها تسمح بتوضيح أكثر تفصيلاً وأكثر عمقاً لآراء الشخص المقابل له مقارنة مع طرق اكتساب البيانات الأخرى بالإضافة إلى تمكين الباحثين من رؤية القضية المعنية من منظور ضيق، كما تميزت استمارات المقابلة في أسئلتها المفتوحة التي تم إعدادها مسبقًا بحيث يتم طرحها بشكل منتظم. وهذا يوفر المرونة للمقابلة مما يسمح للمقابل بالحديث أكثر وبالتالي تمكين الحصول على معلومات أكثر تفصيلاً.
نتائج الدراسة	ورد أدناه النتائج المتعلقة بردود الأطفال الموهوبين والمتفوقين والعاديين على أسئلة التمنيات والرغبات الثلاثة. تم استخدام عينات مستقلة من اختبار كاف تربيع لفحص ما إذا كانت هناك علاقة بين ترتيب إصدار الأطفال الموهوبين والمتفوقين والعاديين ومجموعاتهم. تم تحديد قيمة مربع كاي لتكون ذات دلالة إحصائية (كاف تربيع = 49081، ودرجات الحرية 12، ف <0،001). عندما تم تقييم القضايا وفقا للمجموعات، تم تحديد قضايا غير التعليم لديها قيم مماثلة للأطفال الموهوبين(12–19٪). وترتبط أكثر الرغبات تميزا في المجموعة النامية العادية بالمسائل المالية (46 في المئة، 31.9 في المائة). الإشباع الداخلي (تردد 35، 24.3 ٪) جاء بعد ذلك. كانت الرغبة المميزة في المجموعة

	الموهوبة بشكل خاص هي (تردد 19، 22.6 ٪) رغبات مستحيلة. إن الإبلاغ عن التعليم أقل في المجموعة الموهوبة هو مؤشر على عدم وجود أي مخاوف بشأن التعليم. لأن هؤلاء الأطفال لديهم نجاح أكاديمي عالٍ ويعتقدون أنهم سيكونون قادرين على الحفاظ على هذا في المستقبل. يمكن القول أن مشاركتهم المستمرة في مركز العلوم والفنون تعزز هذا الرأي. ومع ذلك ، أعربت المجموعتان الأخريان (التطور الطبيعي والموهوب) عن المزيد من الأمنيات التي كانت تتعلق بالتعليم في المستقبل. كانت هذه النسبة عالية جداً خاصة في المجموعة النامية الطبيعية (44٪). عندما تم فحص قضايا المجموعة الموهوبة فإن تأثير نسب قريبة من القضايا (12- 19٪) بخلاف التعليم (4٪) داخل المجموعة بالإضافة إلى مجموعة واسعة من المصالح جنبا إلى جنب مع العوامل البيئية بخلاف مستوى الذكاء يمكن ملاحظتها بوضوح. مستويات الوعي لدى الأطفال الموهوبين فيما يتعلق بالمحفزات البيئية وقدراتهم على معالجة هذه المحفزات عالية جدا. حقيقة أن لديهم مهارات ومصالح في مجموعة متنوعة من القضايا تقودنا إلى الاعتقاد بأنهم يمكن أن يكونوا متطلبين (راغبين) في مجالات مختلفة.

(Ahmet, 2018)

- دراسة (2018Carmen Hernández-Jorge) : تحت عنوان الطفل الموهوب في الأسرة و الكشف المبكر عن الموهبة لديه.

الهدف من الدراسة	الهدف من هذه الدراسة هو تقديم تجارب الوالدين في السلوك المبكر والإدراك والعواطف الشائعة في الأطفال الموهوبين، وكذلك معرفة من هو أول من كشف القدرات العالية. بالإضافة إلى العثور على طرق في تقديم المشورة للآباء والأمهات.
عينة الدراسة	قام الباحث باختيار عشرة آباء وسبعة أمهات، من الأطفال الموهوبين الذين

	تتراوح أعمارهم بين 10 إلى 14 سنة.
المنهج المستخدم	اعتمد الباحث على المنهج النوعي .
أدوات الدراسة	تم الاعتماد على مقابلات شبه منظمة.
نتائج الدراسة	– كان الآباء أول من حدد الموهبة في أطفالهم التي وقعت في تسع حالات من أصل عشرة. في خمس عائلات، لاحظوا السلوك الموهوب قبل أن يبدأ الأطفال في المدرسة الابتدائية. – المؤشرات الأكثر شيوعًا هي المعرفية لأنها أسهل للاكتشاف من قبل الوالدين. – وجود حالتين حيث تم تشخيص فرط النشاط بدلا من الموهبة. في بعض الأحيان، يتم الخلط بين السلوك النشط والنشاط المفرط. – عدم التجانس هو أحد خصائص الموهبة. – تم التوصل في هذه الدراسة إلى وجود مؤشرات معرفية وسلوكية وعاطفية مختلفة في كل أسرة.

(Carmen,2018)

4.6- التعقيب على الدراسات السابقة:

اختلفت هذه الدراسات في أهدافها، ولكنها مست على الأقل أحد الجوانب المتعلقة برعاية الموهوبين سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أغلب أفراد العينات من الدراسات السابقة هم من المجال التربوي وبالتحديد مرحلة المتوسط، الثانوية، الجامعة، بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات والاساليب الاحصائية المستخدمة فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى وذلك تبعا لخصوصية كل دراسة

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة ككل :

1. من حيث مجتمع الدراسة والعينة فقد أفادت الدراسات السابقة الباحث في اختياره مجتمع الدراسة وهم أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي .

2. من خلال إطلاع الباحث على تلك الدراسات السابقة بمختلف محاورها تمكن من تحديد المقاييس التي تخدم دراسته الحالية.

3. إستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد أدوات الدراسة المتبعة في دراسة وهذا ما يساعد على صياغة فروض الدراسة بشكل سهل.

4.استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي وذلك بسبب طبيعة موضعها الذي يسمح بتباع هذا المنهج وهذا ما ساعد الباحث على اختيار المنهج الوصفي .

5. أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من الناحية النظرية، وإلى جانب المقاييس التي اعتمد عليها في دراسته الحالية .

الفصل الثاني: الموهبة

تمهيد:

1- نظرة تاريخية حول الاهتمام بالموهوبين.

2- مفهوم الموهبة و المصطلحات المرتبطة بها.

3- تصنيف الموهوبين.

4- سمات وخصائص الطفل الموهوب.

5- مراحل الكشف عن الطفل الموهوب.

6- المشكلات التي تواجه الطفل الموهوب.

خلاصة

تمهيد:

نصادف في بعض الأحيان أطفال لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم، بحيث يمتلكون خصائص وسمات ينفردون بها عن الأطفال العاديين منذ طفولتهم المبكرة، منها ما تظهر في مجال أو أكثر من المجالات الآتية التفكير الإبداعي، القدرة العقلية العالية، المهارات الفنية، بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي العالي فعلى سبيل المثال في المجال المعرفي تكون لديهم قدرة غير عادية في استيعاب المعلومات واختزانها، كما تكون لديهم اهتمامات متنوعة وفضول غير عادي وما يميزهم كذلك لديهم تطور لغوي و لفظي عالي مقارنة بأقرانهم العاديين فهذه المؤشرات تعبر عن الموهبة، وهذا ما دفع بالباحث إلى التعمق في موضوع الموهبة كما وقد حال تغطيته من عدة جوانب مهمة.

1- نظرة تاريخية حول الاهتمام بالموهوبين:

إستنادا إلى المراجع القديمة نجد أن ظاهرة التعرف ورعاية الموهوبين تطورت عبر الزمن واختلفت من عهد لآخر وكذلك من مكان لآخر، وبطبيعة الحال من خلال تعايش الأفراد مع بعضهم وممارساتهم لحياتهم الجماعية جعل اكتشاف قدراتهم يكون عفويا من خلال الممارسة مما دفعهم إلى الاعتماد على قدرات بعض أفرادهم في إنجاز بعض المهام من أجل الصالح العام أو الفرد.

ومع تطور الفكر الإنساني بدأت ظهور بعض الأفكار التي تعبر عن القدرة غير عادية كفكرة القوى الخارقة التي تواجهها الأرواح لدى البعض، تم التصدي لها من طرف العديد من المفكرين أمثال "أفلاطون عند دعوته للاهتمام بالفروق الفردية واكتشاف ذوي القدرات العقلية المرتفعة وضرورة توفير الرعاية التربوية الملائمة لنموهم، كما أشار أرسطو إلى أن الفروق تعكسها أمور فطرية، إلى جانب اهتمام الإمبراطورية الصينية في مرحلة مبكرة جدا (عام 2200 ق.م تقريبا) والتي وضعت نظاما دقيقا لاختيار الأطفال المتميزين من خلال اختبارات معينة تتعلق بالمهارة في مجالات متعددة".

(الخميسي ، 2009: 30)

من الناحية التاريخية نجد أن كل حضارة أبرزت واهتمت بنوع معين من الموهبة، فاليونانيون القدماء أبرزوا الخطباء وأصحاب الألسنة المطلقة، والرومان أظهروا المهندسين ورجال الفن والعمارة،

واهتمت إيطاليا في القرن السادس عشر بالفنانين والرسامين، وأولت بريطانيا في القرن التاسع عشر اهتمامها بالكتابة . **(الشربيني وصادق، 2002: 19)**

في بداية القرن التاسع عشر بدأت الدراسات العلمية وشهدت هذه الفترة دراسات عديدة خاصة بالموهوبين منها: دراسات "**جالتون**" **Galton**(1892) التي تبعتها دراسات أخرى في هذا المجال منها دراسة "**تيرمان**"**Terman** الطولية (1921-1947)، ودراسات "**هولنجورث**"**Hollingworth** الطولية (1923-1926-1931-1936)، ودراسة "**جودراد**"**Goddrad** (1957). كما شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما خاص بين علماء النفس والتربية بالمتفوقين عقليا، وظهر تبعا لذلك العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت بعض منها أساليب التعرف على الموهوبين، وإهتم بعضها الآخر بدراسة سمات وخصائص هؤلاء الأفراد وآخرون اهتموا بدراسة برامج تربيتهم، وجاءت في بداية القرن الماضي أيضا بداية تربية الموهوبين باستخدام برامج مثل التسريع **Acceleration** ضمن البرامج المدرسية العادية، وخلال العشرينيات من القرن الماضي جاء الاهتمام ببرامج الإثراء **Enrichment** بدلا من التسريع. **(الشربيني وصادق، 2002: 20)**

ولقد تزايدت البحوث المتعلقة بهذه الفئة في الولايات المتحدة الأمريكية كما ازدادت ميزانية الإنفاق على البرامج التربوية الخاصة بهم مع الاهتمام بتوفير أساليب الرعاية التربوية المناسبة، من خلال المدارس الخاصة أو الفصول الملحقة بالمدارس العادية من خلال برامج خاصة. كما اهتمت اليابان بوضع نظام تعليمي يعتمد على توفير برامج تربوية متنوعة حسب قدرات الأطفال ومواهبهم.

للدول العربية جهود في الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم، ونجد التطور المتنامي في أدوات الحرب وقلاعها لديهم وبناء المساجد والحصون وتزينيها بالنقوش والرسوم التي تؤكد موهبة من قاموا بها، والمتدبر لآيات القرآن الكريم يقف بسهولة على المنهج الإسلامي المقنن للاهتمام بقدرات الفرد والدافع للاهتمام بإمكانات البشر وضرورة توظيفها في تدبر الكون، إلى جانب الأحاديث النبوية التي تحث على طلب العلم. **(الشربيني وصادق، 2002: 21)**

ومن بين هذه الدول التي قدمت بعض الخدمات للموهوبين نجد: سوريا لأطفال مرحلة التعليم الابتدائي، العراق والكويت لطلاب المرحلة الثانوية، وفي السعودية تم اعتماد أسلوب المدارس الخاصة للرعاية الموهوبين، وأساليب رعاية الموهوبين بالأردن. **(الشربيني وصادق، 2002: 22)**

2- مفهوم الموهبة:

يجدر علينا الإشارة إلى أنه من خلال حدود إطلاع الباحث على التراث النظري لموضوع الموهبة وجد أنه من الصعب تحديد تعريف واحد شامل ووافي لكل من مفهوم الموهبة**Giftedness** والتفوق **Talent** كما أنه يصل إلى حد الخلط والتشويش والتداخل بين المفهومين من حيث المعنى اللغوي، فالموهوب والمتفوق في قاموس **ويبستر Webstar** يعنيان من لديه مقدرة أو استعداد فطري، والموهبة والتفوق يشيران في اللغة العربية إلى معنى العلو والاستعداد للبراعة والامتياز. فالموهبة تعني العطية وكل ما مكنك الله منه ومنحك إياه، كما تعني الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في الفن ونحوه. أما التفوق فهو من " فوق" وهو ظرف مكان يفيد العلو والارتفاع، وفاق الرجل أصحابه أي فضلهم وعلاهم بالشرف وصار خيرا منهم، والفائق هو الجيد في كل شيء والممتاز على غيره من الناس.

كما يرجع التشويش في معنى المصطلحين إلى الاستخدامات المتباينة من قبل الباحثين لهما سواء في المؤلفات والبحوث العربية أو الأجنبية، فقد استخدم بضع الباحثين المصطلحين مترادفين بمعنى واحد من أمثال **ويتي Witty** (1953-1975)، **مارلاند Marland** (1972) **وكريك KriK** وزملائه (1997). كما ركز بعض الباحثين على أحد المفهومين دون الإشارة إلى المفهوم الآخر، حيث استخدم **تايلر Taylor**(1967-1986)، **وريس Rice**(1970) مصطلح التفوق Talent، بينما استخدم **رينزولي Renzulli** (1979)، **ومونيكس Monks** (1992) مصطلح الموهبة Giftedness .

أما في المؤلفات العربية فقد شاعت ترجمات واستخدامات مختلفة لكل من الموهبة والتفوق **Giftedness** و**Talent** فقد استخدامها البعض بمعنى واحد وهي الموهبة (**كمال دسوقي 1988-1990، فاروق الروسان 1992**)، في حين استخدم **عبد السلام عبد الغافر (1977)** الموهبة بمعنى Talent والتفوق العقلي بمعنى Giftedness، بينما ذهب البعض (**فتحي عبدالرحيم** 1980، **وعبد الله النافع 1986، وكمال مرسى** 1992) إلى استخدام مصطلح الموهبة بمعنى Giftedness، وذهبت **نادية السرور(1998)** إلى استخدام مصطلح التميز بمعنى نفسه. (**القريطي ،2005: 39-40)**

1.2- الموهبة لغة:

"جاء في لسان العرب: في أسماء الله تعالى الوهاب، الهبة: العطية الخالية من الأعراض والأغراض، فإذا كثرت سمي صاحبها وهبا، وهو من أبنية المبالغة.

الوهاب: من صفات الله، المنعم على العباد، والله تعالى الوهاب الواهب.

وهب لك الشيء يهبه وهبا بالتحريك، وهبة، والاسم الموهب، والموهبة بكسر الهاء فيها.

الوهوب: الرجل الكثير الهبات.

وهب لك الشيء يهب وهبا ووهبا بالتحريك، ووهبت له هبة موهبة وهبا ووهبا: إذا أعطيته.

والموهبة: الهبة بكسر الهاء، وجمعها مواهب". **(ابن منظور، ب س:4929)**

2.2- الموهبة اصطلاحا:

سعى الباحث إلى تصنيف تعريف الموهبة تبعا لعدة جوانب منها: من عرف الموهبة على أساس نسبة الذكاء والتي تعتمد على تقديرات الذكاء الكمية أو ما يعرف بالتعريفات السيكومترية، ومنهم من عرف الموهبة على أساس تربوي حيث تتضمن هذه التعريفات التربوية إشارة واضحة للحاجة أو مشروعات أو برامج تربوية، وهنالك من ارتكز في تعريفه للموهبة على السمات السلوكية الخاصة بهذه الفئة، والبعض الآخر ركز في تعريفه للموهبة على الابتكار ومستويات الأداء الفعلية والتي يتم توضيحها كما يلي:

1.2.2- مفهوم الموهبة من الناحية السيكومترية:

يعتبر فتحي عبد الرحمان جروان أن التعريف التقليدي للموهبة والتفوق هو تعريف سيكومتري إجرائي مبني على استخدام محك الذكاء المرتفع كما تقيسه اختبارات الذكاء الفردية للتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين كما فعل تيرمان في دراسته التي اتخذ فيها نسبة الذكاء (140) حدا فاصلا للموهبة والتفوق.

تعرف الولايات المتحدة الأمريكية الموهوب والمتفوق بطرائق متفاوتة فولاية "نورث كارولاينا" تعرف الموهوب والمتفوق بأنه الطفل الذي يقع ضمن أعلى10 %(أي بمستوى نسبة ذكاء تقرب من 120) من مجموع طلبة مدارس المنطقة التعليمية على اختبارات الذكاء والتحصيل ومقاييس السمات السلوكية ، وفي ولاية كاليفورنيا يعد الطفل موهوبا ومتفوقا إذا كان ضمن أعلى 2%، وفي ولاية كونيتكت أخذت نسبة 5%، وفي ولاية جورجيا اعتمدت نسبة 3% وهكذا تتفاوت النسب حتى في نفس البلد.

(جروان 2016: 49)

كما أنه هنالك من يرى أن الموهبة "تعبر عن الدرجات التي يحصل عليها الفرد عندما نقوم بتطبيق أحد اختبارات الذكاء عليه، وقد عرف هذا المجال جدلا واسعا حول نسبة الذكاء التي يجب أن يتمتع بها الفرد حتى يعتبر موهوبا، إلا أن الرأي الذي لا يقبل الجدل يتمثل في أن الحد الأدنى لنسبة الذكاء يعادل أو ما يزيد على الأقل 130 درجة، وكلما ارتفع معدل الذكاء أصبح الفرد في وضع أفضل يزيده تميزا، ومن هذا المنطلق يتم النظر إلى الموهبة على أنها ارتفاع معدل الدرجات التي يحصل عليها الفرد في اختبارات الذكاء المستخدمة" أي أن الموهبة من خلال هذا الاتجاه تتعلق بارتفاع نسبة الذكاء.

(كوافحة و عبد العزيز،2010: 34)

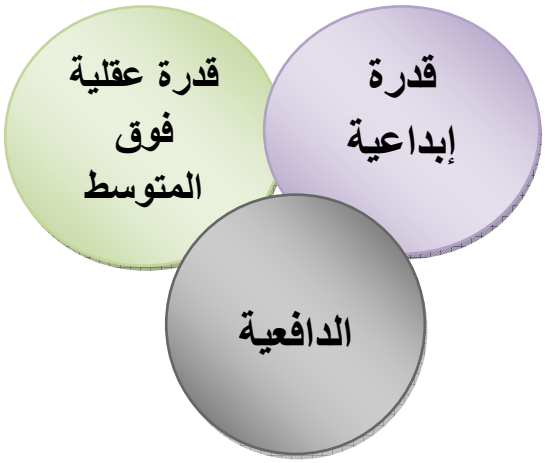
2.2.2- مفهوم الموهبة من الناحية التربوية:

تنطوي على التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة أو مشروعات أو برامج تربوية متميزة بما في ذلك المناهج وأساليب التدريس لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين في مجالات عدة بين بينها :

تعريف مكتب التربية الأمريكي: حيث يعتمد مكتب التربية الامريكي على تعريف توصلت إليه لجنة متخصصة عام 1971 وتم إقراره من طرف مجلس الشيوخ الامريكي **مارلاند(Marland1972)**،إلا أنه تعرض إلى انتقادات كثيرة وتم تعديله أكثر من مرة وتقديم الصيغة المعدلة لعام 1981، و تم إعتبار أن الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلا لقدرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون لخدمات وأنشطة لاتقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات.

أمارينزولي (RENZULLI1979) اعتبر أن الموهوبة تتكون من تفاعل وتقاطع ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية: القدرات العامة فوق المتوسط، ومستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية)، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية (الإبداع) والموهوبون هم الذين يمتلكون القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال، فالأطفال الذين بمقدورهم إبداء التفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرص تربوية واسعة التنوع عادة لا توفرها برامج التعليمية العادية .

شكل رقم(01): نموذج الحلقات الثلاثة الذي يعبر عن تعريف رينزولي للموهبة (مكونات الموهبة).



المصدر: جروان،2016

ويعرف "**جلجار**" **Gallgher** الموهوبين بأنهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة، وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا. **(المجالي، 2006: 17)**

كما أن هذه القدرات الفائقة حسب "**تارمورا**" تمكن الموهوب من التعامل مع الحقائق والأفكار والعلاقات بكفاءة عالية، وبفضل الانضمام إلى الجماعات الاجتماعية التي تكبره من الناحية العمرية، وذلك لاعتقاده أنها تشاركه اهتماماته العقلية العليا. **(عبيد ، 2000: 20)**

3.2.2- مفهوم الموهبة من ناحية السمات السلوكية :

توصلت دراسات وبحوث كثيرة مثل دراسات **تيرمان** و**هولينجويرث** إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماط من السلوك والسمات التي تميزهم عن غيرهم من أبرز هذه السمات

الخاصة بالموهوبين والمتفوقين منها: حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية وحب المخاطرة، القيادة والمبادرة.

ومن التعريفات التي ارتكزت على أساس السمات السلوكية نجد تعريف **دير Durr** الذي أورده الباحثان **راينولدز وبيرش**(Reynolds and Birch1977) يشيران في هذا التعريف إلى أن الطفل الموهوب والمتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة، والقدرة على التعميم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول.

كما تعتبر المقاييس العشرة التي طورها **رينزولي** و آخرون من أبرز المقاييس السلوكية المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين في المجالات المختلفة بالإضافة إلى الاختبارات العقلية المقننة ودرجات التحصيل الدراسي، وقد شملت هذه المقاييس السمات الآتية: التعلم، الدافعية، الابداع، القيادية، الرعاية الفنية، الموسيقى، المسرح، دقة الاتصال.

بالإضافة إلى وجود مقاييس تقدير للسلوكات الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية تم تطويرها كي يستخدمها المعلمون الذين يعرفون الطالب جيدا وقد تناولت هذه المقاييس مواد اللغة الإنجليزية الفنون اللغوية و اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم الاجتماعية.

4.2.2- مفهوم الموهبة من الناحية الإبتكارية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير الابتكاري دليل على التفوق العقلي بحيث يمتلك الموهوبون طاقة إبتكارية عالية وسمات شخصية ايجابية من خلال تفاعل كل هذه العوامل لتكون نمطا عقليا مميزا لديهم.

(عادل ،2005: 30-35)

5.2.2- مفهوم الموهبة من ناحية مستويات الأداء الفعلي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه **أن** الموهوبين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم من طرف أشخاص مهنيين مؤهلين، كما أن هؤلاء الأطفال لديهم قدرة عالية على القيام بأداء عالي، مما يجعلهم يحتاجون إلى برامج تربوية وخدمات إضافية مختلفة بجانب البرامج التربوية العادية التي تقدم في المدرسة العادية، ويشير

مكتب التربية الأمريكي إلى معنى الأطفال القادرين على الأداء العالي أنه يتضمن أولئك الذين يظهرون تحصيلا مرتفعا أو إمكانات و قدرات في المجالات التالية منفردة أو مجتمعة :

- قدرة عقلية عامة.
- استعداد أكاديمي خاص.
- القدرة القيادية.
- فنون بصرية أو ذاتية.
- قدرة نفس حركية. **(عادل ،2005،ص30-35)**

يرى الباحث أن الموهبة هي قدرة خاصة واستثنائية ومتمايزة وغير مكتسبة لدى الموهوب مقارنة بمنهم في مثل سنه، ويتم الكشف عنهم من قبل افراد مؤهلين كالمعلمين والخبراء من خلال تطبيق مقاييس واختبارات مختلفة خاصة، كما يحتاج إلى برامج تعليمية وخدمات متميزة تتجاوز تلك التي توفرها عادة برامج المدرسية العادية.

3.2- المصطلحات المرتبطة بالموهبة :

1.3.2- التفوق:

1.1.3.2- التفوق لغة:

"جاء في لسان العرب: فوق: نقيض تحت.

وفاق الشيء فوقا وفواقا: علاه.

وتقول فلان يفوق قومهم أي يعلوهم.

وجارية فائقة: فاقت في الجمال.

وفاق الرجل صاحبه: علاه وغلبه وفضله. **(ابن منظور ، ب س، 3487)**

التفوق يعني" فوق" وهو ظرف مكان يفيد العلو والارتفاع، وفاق الرجل أصحابه أي فضلهم وعلاهم بالشرف وصار خيرا منهم، والفائق هو الجيد في كل شيء والممتاز على غيره من الناس.

(الجوهري ، 2009: 905)

2.1.3.2- التفوق اصطلاحا:

يشير أغلب الباحثين إلى مصطلح التفوق على أنه " أولئك الطلاب من لديهم قدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات علمية أو أدبية أو فنية وليس بالضرورة تميز هؤلاء الأفراد بمستوى مرتفع من الذكاء بالنسبة لأقرانهم ". **(القطناني و المعادات ، 2009 :23)**

أما **جانييه (Gagne 1985)**: يعتبر المتفوق هو الفرد الذي يتمتع بأداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني.

3.1.3.2- الفرق بين الموهبة Giftedness والتفوق Talent :

ميز **فرانسوا جانييه(Gagne :1985 .1991. 1993. 2003)** بين الموهبة والتفوق على أساس نمائي أو تطوري في إطار نموذجه الفارق (DMGT) الذي يتضمن ستة مكونات متفاعلة وهي : الموهبة (G)،والصدفة (CH)، والمحفزات الشخصية (IC)، والمحفزات البيئية (EC)، والتعلم والممارسة(LP)، والتفوق(T).

وقد أوضح جانيه أن الموهبة **Giftedness** تشير إلى امتلاك واستخدام القدرات الطبيعية أو الفطرية غير المدربة، والمعبر عنها تلقائيا (استعدادات أو المواهب) في واحد على الأقل من ميادين المقدرة إلى الدرجة التي تضع الفرد ضمن أعلى 10% من أقرانه الذين هم في مثل عمره الزمني .

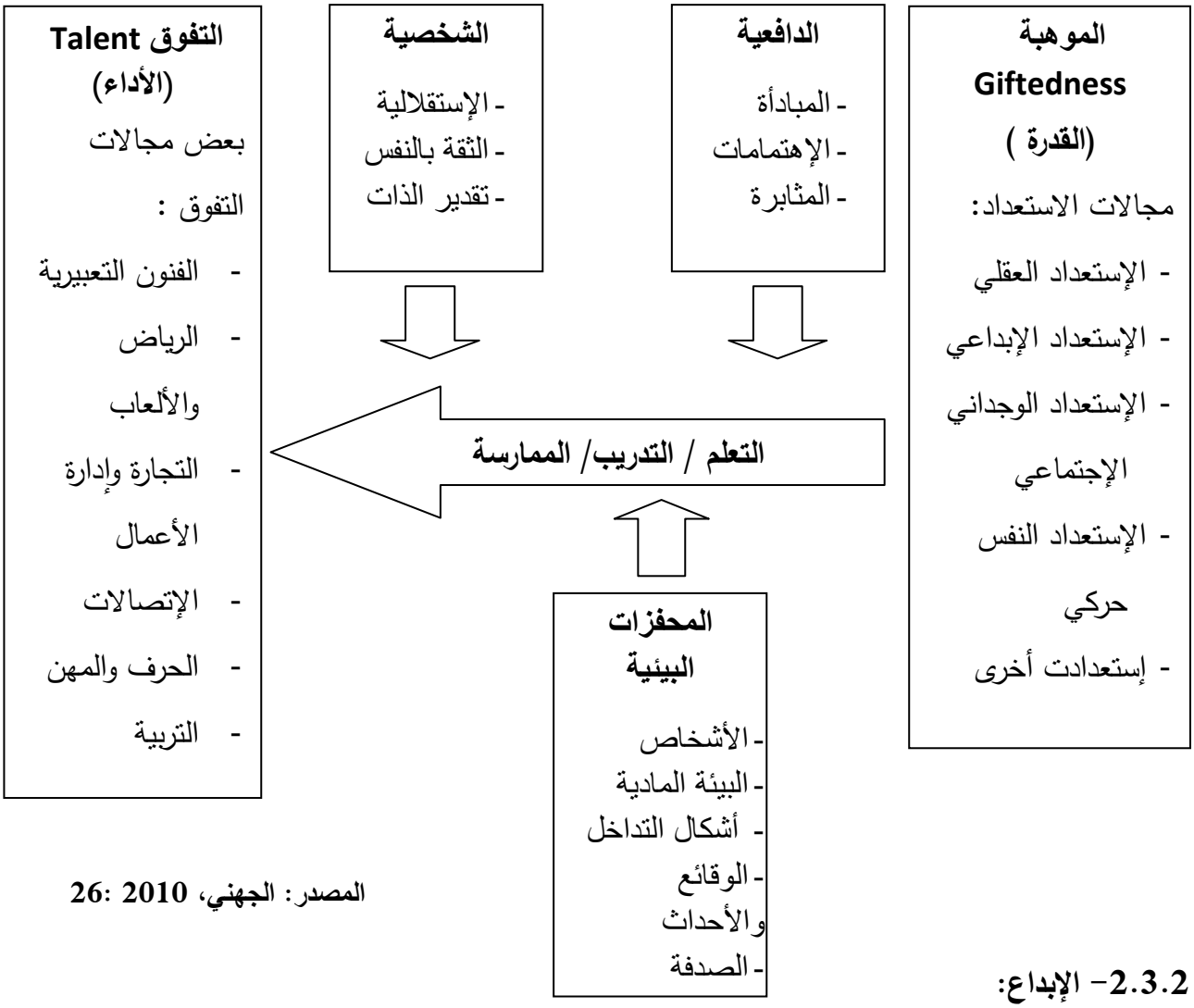
كما يعتبر موضوع التفوق **Talent**يشير إلى مستوى رفيع من الإتقان والتمكن من القدرات المنماة بشكل منتظم أو المهارات المدربة والمعارف في واحد على الأقل من مجالات النشاط الاجتماعي إلى الدرجة التي تضع الفرد ضمن أعلى 10% من أقرانه النشطاء في هذا المجال. **(القريطي، 2005: 68-69)**

وقد فرق "**جانيه**" بين الموهبة والتفوق على النحو التالي:

- الموهبة تقابل قدرة من مستوى فوق المتوسط (عقلية، إبداعية، انفعالية، نفس-حركية)، بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط (في المجالات الأكاديمية، تقنية، فنن رياضة).
- المكون الرئيسي للموهبة فطري، بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي.
- الموهبة طاقة كامنة أو نشاط أو عملية، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.

- الموهبة تقاس باختبارات مقننة، بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع. **(عجيلات، 2016، ص.24)**

شكل رقم (02): يوضح نموذج جانيه للفرق بين الموهبة والتفوق



المصدر: الجهني، 2010 :26

2.3.2- الإبداع:

1.2.3.2- الإبداع لغة: بدع الشيء يبدعه بدعا وابتداعه: أنشأه وبدأه.

استبدعه: عده بديعا.

والبديع: المحدث العجيب.

والبديع: المبدع، وأبدعت الشيء: اخترعته لا على مثال.

والبديع: من أسماء الله تعالى لإبداعه الأشياء وإحداثه إياها، وهو البديع الأول قبل كل شيء.

ورجل أبدع ورجال إبداع، ونساء بدع وإبداع، ورجل بدع غير، وفلان بدع في هذا الأمر أي بديع.

(إسماعيل،2003: 18)

2.2.3.2- الإبداع اصطلاحا:

يعرف الإبداع على أنه إنتاج شيء ما على أن يكون هذا الشيء جديدا في صياغته وإن كانت عناصره موجودة من قبل، ويرى "**برونوفيسكي**" أن الشخص يصبح مبدعا عندما يجد الوحدة في تنوع الطبيعة أو في الأشياء التي لم يكن يضن من قبل ولا يتوقع أن يكون بينها وحدة. **(وفيق، 2005: 51)**

ويعرفه "**موراي**" و"**جيلفين**"**Murray and Gilvin** بأنه العملية التي ينتج عنها حدوث مركب جديد ذو قيمة وهذا المركب الجديد إنما يمثل مجموعة من العناصر التي تكون مرتبطة سابقا مع بعضها البعض، ويمكن الوصول إلى هذا المركب الجديد من خلال التفاعل بين مضامين مختزنة داخل الفرد ذاته وبين قدر كبير من المعلومات عن العالم الخارجي، ومن حصيلة هذا التفاعل يأتي ما يسمى بالإبداع. **(حسن ،2010: 20-21)**

الإبداع هو الوحدة المتكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من قبل الفرد والجماعة. **(قطامي، 2010: 354)**

يمكن إعتبار الإبداع نشاط فردي أو جماعي يقود إلى انتاج يتصف بالأصالة، والقيمة، والجودة ، والفائدة من أجل المجتمع. **(صبحى وقطامي ، 1992: 121)**

و يرى **تورانس(Torrance)** الإبداع بأنه عملية إدراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها، إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها، أما **ويليامز (Williams.1968)** على أنه عملية تتضمن المعرفة، والعمليات العقلية التي تعتمد في أساسها على المعرفة، والانتاج التباعدي والتفكير الترابطي و سلوكات التقويم ومهارات الاتصال .

الابداع هو القدرة على التعامل بطريقة سهلة ومريحة مع المشكلات الغامضة، أو الغير محددة، وإيجاد مداخل جديدة وأصيلة، وتجريب أساليب وتطبيقات جديدة تماما. **(قطامي، 2007: 14-15)**

كما تمت الإشارة إلى الإبداع من خلال دراسة **Mark** و**Garrett** تم من خلالها التطرق إلى تعريف مصطلح الإبداع فهو يرتبط بالأصالة والفعالية، فمطلب الأصالة بلا شك غالبًا ما يطلق عليه إسم "الجدة" أي إنشاء شيء جديد أو فريد لم يكن موجودا من قبل، سواء كان منتجا صناعيا أو تجاريا، أو كان عملية أو طريقة جديدة، أو فكرة أو تصورا مبتكرا، فالأصالة لوحدها لا تكفي لابد من إرتباطها بالفعالية حتى تكون لها هدف ذو معنى . **(Mark, 2012 : 92)**

3.3.2-الابتكار:

1.3.3.2- الابتكار لغة: بكر على الشيء، وإليه يبكر بكورا وبكر وابتكر وأبكر وباكره: أتاه بكرة.

والباكور من كل شيء: المعجل المجيء والإدراك.

والكبيرة والباكور من النخل مثل البكيرة: التي تدرك في أول النخل.

وأرض مبكار: سريعة الإنبات.

وبكر كل شيء: أوله، وكل فعلة لم يتقدم مثلها بكر. **(ابن منظور، ب س :332-333)**

2.3.3.2- الابتكار اصطلاحا:

نشأت كلمة الابتكار من الكلمة اللاتينية **Innovare** والتي تعني "صنع شيء جديد". في عام 1985 عرف **Drucker** الابتكار كأداة محددة لأصحاب المشاريع لاستغلال التغيير لصالح شركة أو خدمة متنوعة، وأضاف أن هذا الابتكار يمكن تقديمه على أنه أي ممارسات جديدة للمنظمات، بما في ذلك المعدات والمنتجات والخدمات والعمليات والسياسات والمشاريع.

(Nur Fadiah,201 6:87-88)

كما يعرف الابتكار أيضا بأنه فكرة جديدة أو أسلوب أو مفهوم أو نمط جديد يتم التوصل إليه ثم استخدامه في الحياة، والفكرة الحديثة أو الأسلوب المستحدث ما هي إلا درجة من التفوق على غيرها من الأفكار والأساليب السابقة، وهي تكون في كافة مجالات الحياة الإنسانية، وفي مختلف الميادين والتخصصات العلمية. **(عجيلات،2016 :27)**

والتفكير الابتكاري هنا ينشأ عن عمليات عقلية نشيطة، ومعرفة نوعية كافية، وأسلوب عقلي ملائم، وتوليفة ناجحة لتفاعل سمات الشخصية مع العوامل الدافعية والسياق البيئي. **(الزيات ، 2002 : 81)**

ويرى "**سميث**" أن العملية الإبتكارية هي التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات. **(عجيلات، 2016: 27)**

4.3.2- التميز:

1.4.3.2- التميز لغة : تعني التبريز بمعنى البروز، الامتياز السمو، الرفعة، العلياء، العلا، المعالي، التفوق. **(الخفاجي و عسكر ،2015:62)**

2.4.3.2- التميز إصطلاحا :

الفرد المتميز هو الذي يبرهن على قدرته على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاج إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو الفعاليات، والمتميزون هم أولئك المؤهلون بدرجة عالية ولديهم استعداد على التحصيل ويتمتعون بواحدة أو أكثر من القدرات ومنها: القدرات العقلية العالية، قدرة قيادية، أكاديمية متخصصة، فنية، إبداعية، حركية. **(كاظم و شهاب ،2013: 8)**

5.3.2- العبقرية :

هي قوه فكرية فطرية من نمط رفيع كالتي تعزى إلى من يعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع من فروع الفن أو التأمل أو التطبيق فهي طاقة فطرية وغير عادية ذات علاقة بالإبداع التخيلي وتختلف عن الموهبة، استخدم **تيرمان وهولنجورث** مصطلاح العبقرية للدلالة على الأطفال الذين يملكون ذكاء مرتفع، حيث اعتبر **تيرمان** كل تلميذ من أفراد العينة التي يقام على دراستها ومتابعتها حوالي 35 عاما حصل على +140 نقطة في اختبار الذكاء **لستانفرد بينيه** في عداد العباقرة . **(مجدي ورفعت،2011:24)**

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ أن كل من الموهبة، التفوق، الابداع، الابتكار، التميز والعبقرية مفاهيم مترابطة فيما بينها، فهنالك من اعتبر أن التفوق والموهبة لهما نفس المعنى وهنالك من ميز بينهما، أما بخصوص الموهبة والابداع فقد إعتبر رينزولي أن التفكير الابداعي مكون رئيسي

للموهبة، ويرى عادل عبد الله محمد (2005) الموهبة عبارة عن تفكير إبتكاري بحيث يمتلك الطفل الموهوب طاقة إبتكارية عالية وسمات شخصية ايجابية من خلال تفاعل كل هذه العوامل لتكون نمطا عقليا مميزا للموهوبين، كما أنه لا يمكننا أيضا الفصل بين التميز والموهبة باعتبار أن كليهما يعبران عن قدرة عالية للقيام بأداء عالي، أما العبقرية فقد تم تميزها من خلال نسبة الذكاء والتي تراوحت من 140 فما فوق وهذا ما يتوافق مع تعريف كوافحة وعبد العزيز(2010) للموهبة اعتبرا أن الحد الأدنى لنسبة الذكاء للطفل الموهوب يعادل ما يزيد عن المتوسط بمقدار انحراف معياري على الأقل 130 درجة، وكلما ارتفع معدل الذكاء أصبح الفرد في وضع أفضل مما يزيده تميزا.

3- تصنيفات الموهبة:

اعتمد بعض الباحثين على نسبة الذكاء في اختبار ذكاء فردي كأساس لتصنيف الموهوبين بحيث تم تقسيمهم إلى ثلاث فئات:

- موهوب بدرجة عالية: إذا كانت نسبة الذكاء (145) فأكثر.
- موهوب بدرجة متوسطة: إذا كانت نسبة الذكاءبين (130)-(144).
- موهوب بدرجة مقبولة: إذا كانت نسبة الذكاء بين (115)-(129).

هنالك من الباحثين من اعتمد على تصنيف أساسه النسبة المئوية، ومثال ذلك "**فريمان**" **(Freeman 1991)** صنف الموهوبين والمتفوقين في ثلاث فئات على النحو التالي:

- أعلى من 1% موهوب ومتفوق بدرجة رفيعة.
- من 1-5% موهوبون ومتفوقون.
- من 5- 20% موهوبون ومتفوقون بدرجة متوسطة. **(أحمد ، 2017 : 95)**

كما أن هناك من اعتمد حدودا معينة للأداء على أحد اختبارات الاستعداد الأكاديمي واختبار الذكاء كما فعلت "**باسكا**" **(Van Tassel-Baska1984)** في تصنيف الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى مستويات اعتمادا على أدائهم في الاختبارين كما في الجدول الموالي:

جدول رقم(01): يوضح تصنيف باسكا الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى مستويات اعتمادا على أدائهم في اختبار الإستعداد الأكاديمي.

المستوى	نسبة الذكاء	درجة(SAT لفظي أو رياضي)
الأول (الأدنى)	125-115	390-900
الثاني	135-126	520-400
الثالث	145-136	560-539
الرابع (الأعلى)	146 فأكثر	800-650

علما بأن الدرجة القصوى من قسمي اختبار الاستعداد الدراسي (SAT) الرياضي أو اللفظي هي (800) و أن أقل درجة هي(200)، وأن هذا الاختبار معد بأصل وضعه لطلبة نهاية المرحلة الثانوية (الثاني عشر). **(جروان، 2016، ص62-63)**

وجب على الباحث الأخذ بعين الإعتبار من قاموا بتصنيف الموهبة إستنادا إلى الجانب الذي يكون الطفل فيه موهوبا ومن بين هذه التصنيفات منها:

- **الموهوبون عقليا:**

الطلاب الذين يتميزون بنمو عقلي سريع حيث يفوق عمرهم العقلي عمرهم الزمني، فيصبح الطالب متقدما على أقرانه من حيث القدرة على التعلم وإدراك العلاقات وفهم المواقف وإدراك الأمور، والتفوق الدراسي، ويعد الطالب الذي تزيد نسبة ذكائه عن 130 درجة من الموهوبين عقليا.

- **الموهوبون أكاديميا:**

يتميز الطلاب في أحد المجالات الاكاديمية مثل الرياضيات أو العلوم أو اللغات ويتميزون بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ بسرعة، كما يظهرون إهتماما واضحا بإحدى المواد الاكاديمية أوأكثر ويتمتعون عادة بذكاء فوق المتوسط ولديهم دافعية عالية على الانجاز، وتسيطر الرغبة لديهم في الحفظ والاستظهار.

- **الموهوبون فنيا:**

هم الطلبة الذين يمتلكون إستعدادت فطرية للتفوق والنبوغ في أحد المجالات الفنية (رسم – نحت – تلوين – تشكيل المعادن)، أو الموسيقية (كالأداء الموسيقي – التأليف الموسيقي – تلحين الموسيقى)، أو الأدبية (الشعر– الزجل– كتابة القصة) ولا يكفي الاستعداد الفطري وحده لجعل الشخص موهوبا بل لابد من توفر الظروف البيئية المناسبة والتعليم والتدريب والممارسة المستمرة التي تنمي هذه الموهبة.

- **الموهوبون في القيادة :**

الموهوبين الذي يمتلكون قدرات واستعدادت فطرية تجعلهم آلفين ومألوفين للناس، وهذا مايدفهم إلى بذل الجهود في علاج مشاكل الجماعة وتحمل مسؤلياتهم أي بمعنى يتوفر لديهم الإستعداد الفطري لقيادة الجماعة والعمل على حل مشاكلها.

- **الموهوبون رياضيا:**

يتميز هؤلاء الطلاب الموهوبين في المجال الرياضي بالرشاقة والقوة العضلية، القدرة على التحمل البدني، خفة الحركة والتآزر العضلي، الاحساس بالحركة، كما أننا نجد من هوموهوب في كرة القدم، السلة، التنس...إلخ وغيرها من الرياضات. (منال، 2015: 384)

4- سمات وخصائص الطفل الموهوب:

بطبيعة الحال نجد الموهوبون يمتازون بسمات وخصائص تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين، وقد حظيت هذه السمات والخصائص باهتمام الباحثين والدارسين وعلماء التربية وعلم النفس، وهذه الخصائص تعتبر من أهم المؤشرات التي تدل على وجود الموهبة خاصة في الوقت المبكر من حياة الطفل الموهوب، فتلك الخصائص و السمات تساعدنا في التعرف على الطفل الموهوب عن غيره من الأطفال واكتشافهم ووضع البرامج المناسبة لرعايتهم.

وقد تراكمت قوائم وتصنيفات كثيرة على مر السنين تناولت في طياتها خصائص وسمات الموهوبين، وقد تنوعت في مفرداتها بين الخصائص السلوكية، الانفعالية، الجسمية، الاجتماعية، الإبداعية وخصائص التعلم.

يحدد **لويس تيرمان (1925)** سمات وخصائص الموهوبين بصفة عامة كالآتي:

- "يتمتع الطفل الموهوب بقدرة بدنية أفضل من الطفل العادي.
- التفوق للطفل الموهوب بدرجة عالية في مجالات القراءة واستخدام اللغة والعلوم والآداب والفنون.
- تعدد وتنوع اهتمامات الطفل الموهوب كمتعة الإطلاع، وحسن اختيار الكتب عند المطالعة.
- جمع أشياء كثيرة ومميزة، وتنمية أنواع كثيرة من الهوايات، واكتساب معلومات من الألعاب أكثر من العاديين.
- عدم الميل إلى التباهي أو المبالغة بما لديهم من معلومات.
- أكثر طولا ووزنا ويتمتعون بقدرة تنفس سليمة ووضع غذائي جيد ومتوازن".

(عياصرة و اسماعيل، 2012: 101-102)

- الخصائص الجسمية والعقلية عالية عند الأطفال الموهوبين تستمر في سن الرشد.
- لا يلاحظ أي تراجع في مرحلة الملاحظة.
- غزارة الإنتاج العادي عند الأطفال الموهوبين، إضافة إلى الثقة بالنفس.
- فن القيادة وشدة الحساسية تجاه قبول الآخرين لهم.
- الرغبة في التفوق وقوة الشخصية.

بينما حدد "**ماسييه**" و"**جانييه**" **(Masse & Gagne 183)** خصائص وسمات الموهوبين بما يلي:

- السرعة في التعلم.
- سهولة التعلم.
- التنوع في الاهتمامات.
- التعمق في مجال معين.

ولقد أكدت ذلك دراسات "**رينزولي**" **(1979)**. **(عياصرة و اسماعيل، 2012: 102)**

كما أن **تيرمان** تحدث عن الخصائص الجسمية في دراسته عن الأطفال الموهوبين توصل في دراسته إلى أن تقوس الأرجل وعيوب الإبصار وضيق الصدر أقل إنتشارا بين الموهوبين، ومن أهم هذه الخصائص :

- الوزن أكبر لدى الموهوبين عند الولادة من الأطفال العاديين.

- المشي والكلام في وقت مبكر.
- البلوغ في وقت مبكر.
- الظهور المبكر للأسنان.
- التغذية أعلى من المتوسط.
- زيادة في الطول والوزن وإتساع الكتفين.
- قدرة حركية عالية." **(القمش ، 2013: 94-95)**

وطور "**كلارك**" **(1992)**نظرية في الموهبة والإبداع وأورد قائمة لسمات وخصائص الموهوبين تغطي المجالات الأربعة التالية:

1-في المجال المعرفي:

- حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها.
- سرعة الاستيعاب.
- اهتمامات متنوعة وفضول غير عادي.
- تطور لغوي وقدرة لفظية من مستوى عالي.
- قدرة غير عادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير.
- قدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات.
- قدرة مبكرة على استخدام وتكوين الأطر المفهومية.
- قدرة مبكرة على تأجيل الإغلاق، بمعنى تجنب الأحكام المتسرعة أو الأفكار غير الناضجة.
- القدرة على توليد أفكار وحلول أصيلة.
- الظهور المبكر لأنماط متمايزة من المعالجة الفكرية مثل: التفكير المتشعب واستخدام القياس والتعبيرات المجردة.
- تطور مبكر للاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين.
- قوة تركيز غير عادية ومثابرة.

(عياصرة و اسماعيل، 2012: 102-103)

2- في المجال الانفعالي:

- حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين.
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة.
- تطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات.
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي.
- عمق العواطف أو الانفعالات وقوتها.
- شدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين.
- سرعة الحس بالدعابة واستخدامها في الاستجابة للمواقف إما على شكل سخرية أو فكاهة.
- توقعات عالية من الذات ومن الآخرين تقود غالبا إلى مستويات عالية من الإحباط مع الذات ومع الآخرين والمواقف.
- الكمالية أو النزوع نحو الكمال.
- اختزان قدر كبير من المعلومات حول العواطف التي يتم اختبارها أو الكشف عنها.
- الحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية.
- قدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور وحل مشكلات اجتماعية.
- الاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع كالعدالة والحقيقة.
- دافعية قوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات.

3- في المجال الحسي البدني:

- مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف.
- وجود فجوة غير هادية بين التطور العقلي والبدني.
- تقبل متدن للفجوة بين معاييرهم المرتفعة ومهاراتهم الرياضية المتواضعة

(عياصرة و اسماعيل،2012: 103)

4- في المجال الحدسي أو البديهي:

- الاهتمام المبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية.
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية والميتافيزيقية والانفتاح عليها.
- القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل.
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو المحاولات.

لخص كل من "**جيمس يزليداك**" و"**بوب الجوزايني**"(**1995**)خصائص الأطفال الموهوبين على النحو التالي:

1-الخصائص المعرفية:

- حصيلة معلوماتية شديدة الثراء والتنوع.
- قدرات عالية في التفكير المجرد.
- يمتلكون ذاكرة قوية جدا.
- يمتلكون قدرات ومستويات متقدمة في الابتكار والتفكير الابتكاري.
- يمتلكون قدرات غير عادية في اكتساب وتجهيز ومعالجة المعلومات.

2-الخصائص المرتبطة بالتحصيل الدراسي:

- السهولة في التعلم بغض النظر عن صعوبة المادة.
- الأداء والتحصيل الدراسي المرتفع.
- قدرات عالية ومرتفعة في فهم المشكلات وحلها.
- القدرة على الوصول إلى ما يعرف بحد التمكن في التعلم بسهولة ويسر.

بينما "**كروكشانك**" قد قسم خصائص الموهوبين إلى نوعين:

1-الخصائص الإيجابية للموهوبين:

- محبين للإطلاع في عمق واتساع يظهر ذلك في أسئلتهم العميقة.
- يبدون اهتماما بالكلمات والأفكار ويبرهنون على ذلك باستخدامهم للقواميس ودوائر المعرفة.

- خصوبة في حصيلتهم اللغوية وخاصة تلك الكلمات التي تتسم بالأصالة الفكرية والتعبير الأصيل.
- يستمتعون بالقراءة وتكون قراءتهم على مستوى ناضج في العادة.
- يقرأ الأطفال الموهوبون بسرعة ويحتفظون في ذاكرتهم بما يصلون إليه من معرفة.
- الميل إلى مخالطة زملائهم من الكبار ويجدون المتعة في ذلك.
- لديهم روح المرح والبهجة.
- الرغبة القوية في التفوق على الآخرين.
- سهولة تنفيذ التعليمات.
- القدرة على التعميم والوقوف على العلاقات وإنشاء ارتباطات منطقية دقيقة.
- الاهتمام الشديد بالعلم الطبيعي الفلك، وطبيعة الإنسان وعالمه.
- حب البحث وإنشاء القوائم والتصنيف وجمع المعلومات والاحتفاظ بالسجلات.

2-الخصائص السلبية للموهوبين:

- غير مستقرين أو محدثين للاضطراب أو المضايقة لأولئك الذين يحيطون بهم.
- قد يكون الأطفال الموهوبون ضعافا في الهجاء ومهملين في الخط، أو غير دقيقين في الحساب لأنهم غير صبورين على أداء التفاصيل.
- قد يتصنعون الاهتمام فيما يتعلق بإتمام ما يوكل إليهم من أعمال، كما قد يكونون غير مكترثين بالواجبات المدرسية عندما لا يجدون المتعة في أدائهم.
- قد يوجهون النقد الصريح سواء لأنفسهم أو للآخرين وهذا الموقف في الغالب يضايق كلا من الصغار والكبار. **(عياصرة و اسماعيل، 2012: 104-105-106)**

5- مراحل الكشف والتعرف على الطفل الموهوب:

تعتبر عملية الكشف والتعرف على الطالب الموهوب المرحلة الأولى من مراحل الرعاية فهي البوابة الأولى التي يتم من خلالها التمييز بين الطفل الموهوب والطفل المتفوق والعادي، فهي تعتبر مرحلة حساسة وذلك تبعا لعدد من العوامل المتعددة والمتداخلة فيما بينها وأن طبيعة الموهبة تختلف من فرد لآخر وكذلك طريقة نموها ليست ثابتة عند سن معين بل تختلف من فرد لآخر وذلك تبعا للفروق الفردية التي تندرج

ضمنها العوامل الفيزيولوجية والنفسية، وعليه حاول الباحث التطرق من خلال هذا العنصر إلى مختلف مراحل الكشف والتعرف على الطفل الموهوب منها:

1.5- مرحلة الاستقصاء (الترشيح والتصفية)Nominating and Screening Phase:

تبدأ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين المتفوقين بالإعلان عن بدء مرحلة الترشيح، وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير ما يسمى في المراجع الانجليزية المتخصصة بـ**TalentPool**، وهي عبارة عن ترشيح مجموعة الطلبة من قبل المعلمين وأولياء الأمور على أمل أن يجتازوا المحكات المقررة والالتحاق ببرنامج خاص على مستوى المدرسة أو المنظمة التعليمية أو الدولة، تستند عملية الترشيح عادة إلى أسس أو شروط تختلف من برنامج إلى آخر ويتم تحديدها من قبل إدارة البرنامج لتسهيل مهمة المعلمين وأولياء الأمور في اتخاذ قرارات ترشيح، حيث أنه لا يوجد بدليل عملي أكثر موضوعية وفاعلية من ترشيحات المعلمين في المرحلة الأولى من عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين، فلا مناص من البحث في كيفية تحسين مستوى فاعلية المعلمين في ترشيحاتهم. وفي هذا الإطار قدم الباحثان "**هوج**" **و** "**كدمور**" **(Hoge & Cudmore)** بتقديم اقتراحات عملية لتحقيق هذا الهدف أهمها:

- تدريب المعلمين وإعدادهم للقيام بعملية الترشيح عن طريق أهداف البرنامج والتعريف الإجرائي للموهبة والتفوق ومصادر المعلومات التي يحتاجها المعلم وكيفية تقدير الخصائص السلوكية في مقاييس التقدير.
- تزويد المعلمين بتعليمات وأدوات كافية لكتابة ملاحظاتهم والتعبير عن أحكامهم التي ترتبط بشروط الترشيح.
- تكليف المعلمين الذين يعرفون الطلبة حق المعرفة بعملية الترشيح، وربما يكون من المناسب لو تمت هذه العملية على شكل دراسة حالة يشارك فيها المعلم والمرشد التربوي ومدير المدرسة بعد أن يطلعوا على أهداف البرنامج ومناهجه ومراحل عملية الاختيار.

ومن الأساليب التي تساعد على زيادة فاعلية عملية الترشيح استخدام نموذج واضح يتضمن بنودا لقيد أكبر قدر من المعلومات الموضوعية والذاتية التي تؤيد قرار الترشيح وتدعمه، قد يكون محتوى النموذج (**انظر الملحق رقم01**) مثالا يمكن الاسترشاد به في تصميم نماذج ترشيح تنسجم مع طبيعة البرامج المتنوعة،كما يلاحظ في بند سجل التحصيل الدراسي (**مرفق مع الملحق رقم 01**) فقد صمم هذا

الجدول لرصد العلامات المدرسية على مدى آخر ثلاث سنوات قبل إلتحاق الطالب المرشح بالبرنامج الذي يقبل الطلبة في الصف العاشر (الأولى ثانوي في بعض الدول العربية)، ويمكن الاستدلال على التفوق في التحصيل الدراسي عن طريق مراجعة سجل الطالب التحصيلي في السنوات السابقة وملاحظة مؤشرات الثبات في التفوق الدراسي بالإضافةإلى عناصر القوة أو الضعف (إن وجدت) في المواد الدراسية المختلفة.

كما نشير إلى قضية عدد الطلبة الذين يمكن ترشيحهم في هذه المرحلة، ومن الضروري معالجة هذه القضية قبل بدء عملية الترشيح ومعالجتها تتطلب الإجابة عن هدد من الأسئلة أهمها:

- كم يبلغ عدد الطلبة الإجمالي في صفوف المدرسة أو المدارس التي يخدمها البرنامج؟
- كم يبلغ الحد الأقصى لعدد الطلبة الذين يمكن أن يستوعبهم البرنامج؟
- ما نوع الاختبارات التي ستطبق على المرشحين في المرحلة التالية؟
- هل سيتم اختيار كل المرشحين الذين يحققون مستوى محددا سلفا من الأداء على الاختبارات اللاحقة؟
- هل سيتم اختيار عدد محدود من أفضل المرشحين أداء على الاختبارات؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة تمثل المفتاح لحل المشكلة الإجرائية المرتبطة بعدد الطلبة الذين يمكن ترشيحهم للبرنامج، وعلى أي حال يمكن أن تتراوح نسبة الطلبة المرشحين ما بيم 3%و 20%من مجتمع الطلبة العام. **(جروان، 2013: 141-143)**

2.5- مرحلة الاختبارات والمقاييس:

تهدف هذه المرحلة إلى جمع المزيد من البيانات الموضوعية التي تقدمها نتائج الاختبارات المتاحة للقائمين على برنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين من أجل مساعدتهم في اتخاذ قرارات سليمة يمكن تبريرها، ويمكن تصنيف الاختبارات المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين في خمس فئات وهي:

- اختبارات الذكاء الفردية.
- اختبارات الذكاء الجمعية.

- اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي.
- اختبارات التحصيل الدراسي.
- اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي.

1.2.5- اختبارات الذكاء الفردية: تعد من أكثر الأساليب الموضوعية استخداما في التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين في سن ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة الابتدائية أو الأساسية، كما تعتبر أكثر دقة وفاعلية في التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين الذين يعانون من صعوبات التعلم، ومن أشهر اختبارات الذكاء الفردية :

- مقياس "**ستانفورد**"-"**بينيه**" للذكاء مراجعة عام (1960) والطبعة الرابعة لعام (1986).
- مقياس "**وكسلر**" لذكاء الأطفال مراجعة عام (1974).
- بطارية تقييم "**كوفمان**" للأطفال ABC(K-).
- مقاييس "**مكارثي**" لتقييم قدرات الأطفال(MISCA). **(جروان، 2016: 100-101)**

2.2.5- اختبارات الذكاء الجمعية: ومن أشهر اختبارات الذكاء الجمعية ما يلي:

مصفوفات "ريفن" التتابعية المتقدمة Riven's Advensed Progressive Matrices :

طورت مصفوفات "ريفن" في بريطانيا لقياس القدرة العقلية العامة أو ذكاء لأفراد من عمر (11) سنة فما فوق،بحيث تتألف من جزأين: الأول تدريبي يضم 12 فقرة،أما الثاني هو الاختبار الفعلي يضم 36 فقرة متدرجة الصعوبة تتألف كل منها من مجموعة تصاميم هندسية حذف جزء منها ويليها ثمانية بدائل وعلى المفحوص اختيار البديل الذي يكمل التصميم.

3.2.5-اختبارات الاستعداد الدراسي الأكاديمي:

تعتبر وسيلة لقياس مهارات عقلية، أو استعدادات ذهنية معرفية متطورة لها علاقة بمجمل خبرات المفحوص داخل المدرسة وخارجها، بهدف التنبؤ بأدائه أو قدرته على التعلم في وقت لاحق. والقاعدة العامة في تمييز اختبارات الاستعداد عن اختبارات التحصيل هي أن محتوى الاختبار كلما ارتبط بالتعلم المدرسي في موضوع معين كان أقرب لاختبارات التحصيل، وكلما ابتعد عن محتوى المناهج المدرسية في موضوع محدد كان أقرب لاختبارات الاستعداد الأكاديمي ومن بين هذه الاختبارات نجد:

1.3.2.5-اختبارات الاستعداد الدراسي (الأميركي)(SATI) Scholastic Apitude Test: يتكون هذا الاختبار من جزأين لفظي ورياضي، يقيس الجزء اللفظي إستيعاب القارئ والجانب اللفظية والمفردات، بينما يضم الجزء الرياضي (60) فقرة، وقدوضعت الفقرات على شكل إختيار من متعدد (خمسة بدائل عموما)، ويتراوح مدى العلامات في كل قسم ما بين (200) و (800)، بمتوسط قدره (500) وانحراف معياري قدره (100)، ويستخدم الاختبار كأحد محكات اختيار الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس الرياضيات والعلوم الأميركية. **(العزة ، 2000:81)**

2.3.2.5-اختبارات الاستعداد الأكاديمي لمدرسة اليوبيل(AAT) Academic Apitude Test :

طورت هذه الاختبارات من قبل مختصين لأغراض اختيار الطلبة الموهوبين والمتفوقين للالتحاق بمدرسة اليوبيل الثانوية في الأردن، وتتألف من ثلاثة أقسام وهي:

- **اختبار التفكير اللفظي:** يهدف إلى تقييم الحصيلة اللفظية والقدرات اللغوية اللازمة للنجاح في الدراسات الأكاديمية المتقدمة على مستوى الصفوف الثانوية والجامعة، مثل القدرة على تحليل النصوص اللغوية وفهمها، القدرة على التمييز الدقيق بين معاني المفردات، التعابيرالمتشابهة والمتضادة في المعنى، القدرة على استيعاب السياق اللغوي ومكوناته.
- **اختبار التفكير الرياضي:** يهدف إلى تقييم القدرة على المحاكمة الرياضية عن طريق تحليل المعطيات الرياضية الحسابية والجبرية والهندسية وفهمها ومقارنتها، سواء أكانت على شكل جداول أو رسوم بيانية أو أشكال أو مسائل لفظية أو رموز، والقدرة على استخدام الأعداد والعمليات الحسابية الأساسية والمفاهيم الرياضية في حل مسائل متفاوتة الصعوبة.
- **اختبار التفكير المنطقي:** يهدف إلى تقييم القدرة على المحاكمة المنطقية المجردة التي تضم الاستقراء والاستنباط أو القياس التشبيهي **Analogy**، عن طريق إدراك العلاقات والاستدلال واستخدام قواعد المنطق للتوصل إلى استنتاجات صحيحة. **(جروان، 2016: 109-110)**

4.2.5- اختبارات التحصيل الدراسي:

تهدف إلى قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للمفحوص، ومع أن الباحثين يحاولون التمييز بين اختبارات التحصيل والاستعداد والذكاء إلا أن التداخل قائم بينهما بتأثير الخبرات الشخصية والتربوية التي يصعب عزلها بصورة مطلقة عن محتوى الاختبارات المختلفة.

وكل ما يمكن قوله بهذا الصدد أن أهداف اختبارات التحصيل مختلفة تماما عن أهداف اختبارات الاستعداد والذكاء التي سبقت الإشارة إليها، كما أن المحتوى مختلف بدرجة كبيرة وتعقد اختبارات التحصيل الدراسي بصورة جمعية، وقد تكون شاملة لمناهج مرحلة دراسية معينة في كل المواد أو مقتصرة على مادة دراسية معينة. **(وفيق ، 2005: 111)**

5.2.5-اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي:

تستخدم هذه الاختبارات للكشف عن الطلبة الذين يتمتعون بقدرة إبداعية في كثير من البرامج الخاصة لتعليم الموهوبين والمتفوقين، ولا سيما في ذلك النوع من البرامج التي تركز على تقديم خبرات لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلبة،وقد تكون هذه الخبرات مرتبطة بالمناهج المدرسية أو تكون مستقلة عنها تماما.

وتقيس اختبارات الإبداع ما يسمى **(بالتفكير الإبداعي)Divergent** أو**(التفكير المنتج)Productive**. وتتطلب أسئلة هذه الاختبارات طلاقة ومرونة في التفكيرمن بين هذه الاختبارات:

- اختبارات "**تورنس**" للتفكير الإبداعي: نشرت عام (1966) وعدلت عام (1993) في الولايات المتحدة الأمريكية واكتسبت شهرة واسعة مع ظهور مفاهيم جديدة في علم نفس الموهبة مثل "**الموهبة المنتجة**" **Productive Giftedness** و"**الموهبةالإبداعية**"**Creative Giftedness**، وشاع استخدامها للكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الأساسية بصورة خاصة وهي أكثر اختبارات التفكير التباعدي استخداما، وتتألف اختبارات "**تورنس**" للتفكير الإبداعي من جزأين:

- لفظي يضم سبعة اختبارات فرعية من بينها: اختبارات اسأل وخمن، الاستخدامات غير العادية، تحسين الناتج، افترض أو تخيل، وقد حذف الاختبار السادس في طبعة (1993) لضعف قدرته التنبؤية.

– شكلي يضم ثلاثة اختبارات هي: بناء الصورة، والأشكال الهندسية الناقصة والخطوط المتوازنة، وتعطي الاختبارات علامة كلية للإبداع مكونة من أربع علامات فرعية للقدرات الإبداعية التي تقيسها الاختبارات وهي الطلاقة والمرونة والأصالة والإضافة في الشرح وإعطاء التفصيلات.

(جروان، 2016: 111-112)

3.5- مقاييس التقدير Rating Scales:

تستخدم مقاييس التقدير بصورة واسعة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين لأنها تقدم معلومات قيمة قد لا يتسنى الحصول عليها عن طريق الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلة، وتستخدم هذه المقاييس في مرحلة الترشيح أو في مرحلة الاختبارات، وهناك أشكال متنوعة بعضها يعبأ من قبل المعلمين أو المرشدين الذين يعرفون الطفل في المدرسة وبعضها يعبأ من الأهل أو الرفاق أو الطفل نفسه إذا كان في مرحلة عمرية مناسبة، أما المعلومات التي يمكن تجميعها عن طريق مقاييس التقدير فتشمل ما يأتي:

– معلومات حول الخصائص والسمات الشخصية والسلوكية المشتقة من الدراسات التتبعية للأطفال الموهوبين والمتفوقين، أو من سير حياة مبدعين وعباقرة تركوا بصمات واضحة في تاريخ الحضارة الإنسانية الحديثة في مجالات العلوم والآداب والفنون ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع نجد مقايس "**رينزولي**" لتقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجالات الدافعية والتعلم والإبداع والقيادة والموسيقى والفنون والمسرح والاتصال والتخطيط، نجده أنه يتكون كل مقياس من مجموعة عبارات أو جمل سلوكية وصفية يتم تقدير درجة توفرها لدى الطالب من قبل المعلمين أو الآباء على مدرج من أربع نقاط وضعت على شكل: أبدا، أحيانا، كثيرا، دائما.

– معلومات حول الخصائص السلوكية والأدائية الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة، ومن أشهر مقاييس التقدير هذه مقاييس تقدير جامعة "**بيردو**" الأكاديمية، وتغطي هذه المقاييس مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات، العلوم، العلوم الاجتماعية، اللغات الأجنبية (غير الانجليزية)، ويتألف كل مقياس من (15) فقرة.

(جروان، 2016: 113-117)

4.5- مرحلة الإختيار:

بعد إجراء الاختبارات الموضوعية للطلبة الذين طبقت عليهم شروط الترشيح وتجاوزوا مرحلة الاستقصاء أو التصفية الأولى، يتم تجميع البيانات المطلوبة وتتم معالجتها بطريقة علمية مناسبة ثم يستخرج لكل طالب علامة مجمعة وفي ضوء هذه العلامات تدرج الأسماء في قائمة بالترتيب حسب علاماتهم، ويتولى القائمون على برنامج تعليم الموهوبين إختيار العدد المطلوب من القائمة حسب ترتيب العلامات، وقد تشكل لجنة مختصة لهذا الغرض يكون من بين مهماتها إجراء مقابلات شخصية للطلبة واتخاذ القرارات النهائية للاختيار، وتجدر الإشارة إلى أن المقابلةعلى الرغم من ضعف قدرتها التنبؤية بالنجاح قد تعطي علامة تحسب لأغراض الترجيح في قبول الطلبة الذين يدعون للمقابلة.

(جروان، 2016: 117-118)

6- المشكلات التي تواجه الطفل الموهوب:

مما لاشك فيه أن فئة الموهوبين تواجههم مشاكل وتحديات مختلفة مما تحد من إمكانياتهم وقدراتهم التي تجعل الطفل الموهوب يفقد موهبته و تضمر مع مرور الوقت إذا لم يتلق الاهتمام اللازم ، كما أن هذه مسؤولية لا تقتصر على الأسرة وفقط بل يشترك فيها المؤسسات التربوية والتعليمية بالإضافة إلى المجتمع.

ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المشاكل والتحديات التي تواجه فئة الأطفال الموهوبين مختلفة والتي لايواجهها أقرانهم من الأطفال العاديين أنواعا مختلفة من المشكلات المرتبط بالحاجات من خلال نقص في أي حاجة من حاجات الطفل الموهوب سواء كانت حاجات نفسية، معرفية، اجتماعية، دينية، وأي نقص في إشباع هذه الحاجات فإنه يعتبر مشكلة و يؤدي حتميا إلى إعاقة تطور الموهبة لديهم كما يعتبر حاجزا يقف بين الطفل وموهبته يمكن أن يصل الأمر إلى حد اختفاء هذه الموهبة.

و يصنف **الطحان (1982)** المشكلات التي تعترض سبيل الموهوبين إلى ثلاثة أنواع:

1- مشكلات معرفية: هي المشكلات التي ترتبط بالمناهج الدراسية والتحصيل الأكاديمي وطرق التدريس المتبعة معهم، ومنها عدم كفاية المناهج الدراسية العامة وفقا لخصائصهم العامة.

2- مشكلات إنفعالية: هي المتمثلة في الانفعالات والمشاعر الحادة، وهي راجعة بالعادة إلى الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية في تعامل الموهوبين مع ما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام.

3- المشكلات مهنية: ومرد ذلك أن معظم الموهوبين ينجحون في ميادين دراسية ومهنية متنوعة نظرا لتنوع قدراتهم واهتماماتهم، إلا أن تعدد الخيارات الدراسية المتاحة لهم بقدر ما هو إيجابي إلا أنه قد يقود إلى حالة من الإحباط والصراع عند مواجهة موقف الاختيار ذلك أن الطالب في نهاية المطاف لابد أن يحدد هدفا مهنيا واحدا ويحيد أو يلغي قائمة الخيارات الممكنة الأخرى.

كما قام"**جيمس ويب**"بتصنف مشكلات الموهوبين إلى:

مشكلات داخلية تتمثل في:

- عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي.
- الحساسية المفرطة ومحاسبة الذات وفلسفة الوجود.
- تعدد الاهتمامات والميل إلى تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكرة.

مشكلات خارجية تتمثل في:

- ضغط الزملاء وضغوطات الإخوة والتوقعات المرتفعة من الآخرين وطموحات الأهل المرتفعة.
- البيئة المحيطة والمتعلقة بالتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب.
- تدخل الأهل الزائد في شؤون الطفل الموهوب وإنجازاته المدرسية والأكاديمية.

(أبو هواش، 2012: 2-3)

وصنف "**كيتانو**" (**Kitano 1990**) أبرز المشكلات التي يعاني منها الموهوب و التي تناولتها الأدبيات العربية إلى:

- **مشكلات مصدرها البيئة والمدرسة:** كغياب الوعي بمعنى الموهبة وقلة تفهم الاحتياجات النفسية والعقلية والاجتماعية للموهوبين وما يترتب عنها من إحباط.
- **مشكلات مصدرها التفاعل مع المعلمين:** صفاتهم الشخصية والاجتماعية كالاستقلالية والثقة بالنفس تعتبر في كثير من الأحيان مصدر إزعاج للمعلمين.
- **مشكلات الناتجة عن التفاعل مع الزملاء:** الطلاب العاديون ينظرون إلى أن الموهوب مختلف عنهم فتنشأ مشكلات بينه وبين زملائه.
- **مشكلات متعلقة بالدراسة:** لعدم توفر التشجيع والتنوع في الأنشطة، مما يشعر الموهوب بالضيق والملل وبالتالي يتمرد.
- **مشكلات مصدرها المنهج الدراسي:** عدم تلاءم المنهاج الدراسي بحيث لايثير حماس الموهوبين ودافعيتهم للتعلم.
- **المشكلات ناتجة عن استخدام أساليب التقويم:** لا تقيس سوى مهام محدودة وضيقة وغياب الأساليب التي تفسح مجالا واسعا للتفكير الإبداعي كالتقويم الحقيقي والذاتي.
- **مشكلات ناتجة عن انعدام الاختيار والتوجيه التربوي والمهني:** الموهوب يشعر بأنه قادر على النجاح في أي دراسة أو تخصص وهذا قد يكون لديه صراعا نفسيا يشعره بالضياع.

(ألطاف، 2013: 116-117)

خلاصة:

من الناحية التاريخية يرجع الإهتمام والتعرف على الموهوبين إلى العديد من الحضارات القديمة، فكل حضارة برزت واهتمت بنوع معين من الموهبة إلى غاية يومنا هذا، يعتبر مصطلح الموهبة من المصطلحات المعقدة التي لم يجد لها العلماء تعريف واحد شامل ووافي، فهو مصطلح متداخل مع كل من: التفوق، الإبداع، الإبتكار،التمبز، العبقرية، وعلى العموم يرى الباحث أن الموهبة هي قدرة خاصة ومتمايزة وغير مكتسبة، ويتم الكشف عنها من قبل أفراد مؤهلين كالمعلمين والخبراء من خلال تطبيق مقاييس واختبارات مختلفة وخاصة. من المتعارف عليه أن الطفل الموهوب يمتاز بخصائص وصفات تميزه عن غيره من خلال عدة جوانب منها: نفسية، جسدية، معرفية، إنفعالية، حسي بدنية، بالإضافة إلى كون طبيعة الموهبة وطريقة نموها تختلف من فرد لآخر وهذا مما يجعل عملية الكشف والتعرف على الطفل الموهوب عملية معقدة تتم وفق عدة خطوات وأساليب.

يجب علينا الأخذ بعين الإعتبار أن الأطفال الموهوبين شأنهم شأن الأطفال العاديين يواجهون العديد من المشكلات التي تتراوح في حدتها بين البسيطة التي يستطيع الموهوب التكيف معها إلى غاية المشكلات المعقدة التي يحتاج من خلالها إلى مختصين لتوجيههم وإرشادهم، وتنقسم هذه المشكلات من حيث المصدر إلى ثلاث : مدرسية، أسرية، ومشكلات مصدرها المجتمع في حد ذاته.

الفصل الثالث : رعاية الطفل الموهوب.

تمهيد:

1- تعريف الرعاية.

2- مفهوم رعاية الموهوبين.

3- أهمية رعاية الطفل الموهوب.

4- مبررات رعاية الطفل الموهوب.

5- رعاية الموهوبين الأسرية- المدرسية- الاجتماعية.

6- برامج رعاية الموهوبين.

1.6- برنامج الإثراء.

2.6- برنامج التجميع.

2.6- برنامج التسريع.

خلاصة

تمهيد:

في بعض الأحيان نصادف طفل من العائلة أو الأقارب لديه قدرات استثنائية في مجال معين أو عدة مجالات مثل (الرياضيات، الموسيقى، الرسم، الرياضة...إلخ)، بالإضافة إلى ذلك يمتلك عادة درجة عالية من التحفيز الذاتي والفضول والمثابرة والتمتع بتطوير التعبير عن قدراته بشكل ملحوظ، وقد يبدو أنه قادر على إيجاد حلول للمشاكل بشكل أسرع وأسهل من الأطفال الآخرين.

فكل هذه السمات سالفة الذكر عبارة عن مؤشرات للموهبة وبطبيعة الحال فالطفل الموهوب أولا وقبل كل شيء من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة فأول ما يخطر على بال أي شخص مختص أو ملم بهذا الجانب هي الرعاية بحيث يحتاج هذا الطفل إلى رعاية تربوية أسرية أو مجتمعية كانت أو مدرسية خاصة والتي بدوراها تمس جميع جوانب الطفل الموهوب منها: نفسية، إجتماعية، عقلية، جسدية، و على هذا الأساس حاول الباحث من خلال هذا الفصل التعمق في هذا الجانب المتعلق برعاية الطفل الموهوب.

1- تعريف الرعاية:

1.1- الرعاية لغة:

"رعاه يرعاه رعيا ورعاية: حفظه، وكل شيء من ولي أمر قوم فهو راعيهم، وهم رعيته.

وقد استرعاه إياهم: استحفظه.

واسترعيته الشيء فرعاه.

ورعى النجوم رعيا ورعاها: راقبها وانتظر مغيبها.

ورعى أمره: حفظه وترقبه.

وراعيته من مراعاة الحقوق.

ويقال: أرعيت عليه إذا أبقيت عليه ورحمته.

الرعاية: الحفظ". **(ابن منظور، (ب س) : 1677-1678)**

2.1- الرعاية اصطلاحا:

"تعتبر الرعاية مجموعة من الخدمات المتكاملة والمنظمة الهادفة لتحقيق أقصى استثمار ممكن للقدرات والإمكانات المتاحة، والتي يمكن استثارتها في الإنسان غير العادي حتى يكون أكثر قدرة وفعالية في التعامل مع نفسه ومع البيئة المحيطة به بالشكل الذي يحافظ ويدعم حقه في الحياة الطبيعية".

(عبده ، حلاوة ،1996: 21)

والرعاية بصفة عامة "تمس الفرد والجماعة وتتعلق بالحاجات الأساسية للحياة في المجتمع وهي: التعليم، الرعاية الصحية، التأمين الاجتماعي، وتظهر سماتها في صور الخدمات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، كما تتضمن الحاجات الأساسية البيولوجية للفرد مثل الغذاء والكساء والسكن".**(رمزي ،1998: 8)**

كما تعتبر الرعاية أيضا بأنها "كل الجهود والخدمات والبرامج المنظمة الحكومية والأهلية، والدولة التي تساعد هؤلاء الذين عجزوا عن إشباع حاجاتهم الضرورية للنمو والتفاعل الإيجابي معا في نطاق النظم الاجتماعية القائمة لتحقيق أقصى تكيف ممكن. **(فهمي ، 1998: 22)**

وتعرف على أنها مجموعة منظمة من الأنشطة والبرامج التي تمارسها مؤسسات حكومية وأهلية بهدف التعرف على المشكلات وآثارها، والعمل على تحسين الأداء الاجتماعي للفرد والجماعة والمجتمع.

(عجيلات، 2016: 17)

يرى الباحث أن الرعاية هي عبارة عن عملية قصدية هادفة تتمثل في الجهود والخدمات المادية والمعنوية التي عادة ماتكون موجهة للأفراد الذين يعانون من عجزا في إشباع حاجاتهم الأساسية للنمو والتفاعل الإيجابي كالأطفال والعجزة وذوي الاحتياجات الخاصة والمرضى وغيرهم بالإضافة إلى مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والإجتماعي مع الوسط الذي ينتمون إليه، واستثمار طاقاتهم وتوظيفها فيما يخدم الفرد والمجتمع، ويتولى تقديمها أفراد مؤهلين من خلال مؤسسات اجتماعية كالمدرسة، أو مؤسسات غير رسمية.

2- مفهوم رعاية الموهوبين.

يعرفها "الشخص 1990" بأنها البرامج التربوية التي يتم إعدادها خصيصا لمواجهة حاجات الطلاب الموهوبين، وتهدف إلى تنمية قدراتهم ومواهبهم، وقد تكون برامج كاملة خاصة ببعض الموهوبين فقط، أو ربما تتضمن بعض التعديلات في المناهج الدراسية العادية، أو بعض الخدمات التربوية والنفسية أو الأنشطة اللاصفية التي تقدم للطلاب الموهوبين دون غيرهم". **(العتيبي، 1996: 09)**

أما مفهوم رعاية الموهوبين إجرائيا في هذه الدراسة: تقاس بالدرجات المتحصل عليها منخلال استجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور إستبيان واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية وفقا للمحاور التالية: الأساليب المستخدمة في الكشف عن الموهوبين، معلم الموهوبين، طرق وأساليب تدريس التلاميذ الموهوبين، الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الموهوبين، أساليب تقويم الموهوبين.

3- أهمية رعاية الطفل الموهوب.

تذهب بعض الاعتقادات إلى أن الأطفال الموهوبين ليسوا بحاجة إلى رعاية تربوية، وخاصة أن هؤلاء الأطفال يشبعون حاجاتهم التربوية بأنفسهم دون مساعدة من الآخرين، ومع ذلك يعتقد البعض الآخر بأن تلك الفئة من الأطفال في حاجة إلى رعاية معلميهم لإشباع حاجاتهم التربوية والرأي الآخر هو السائد في الأوساط التربوية، وذلك للأسباب والاعتبارات التالية:

- ضرورة إعطاء التلاميذ خبرات تربوية محفزة ومناسبة لمستوياتهم وقدراتهم.
- من حق كل شخص التعلم تبعا لقدراته في التعامل مع التحديات المحيطة به، وعلى المدرسة تهيئة الفرص لتنمية قدراته ومواهبه بفاعلية.
- تلقى نسبة ضئيلة فقط من الأطفال الموهوبين الرعاية الخاصة بهم لإشباع حاجاتهم وذلك في كثير من بلدان العالم في الوقت الحاضر، وهذا الوضع يمثل صدمة نفسية وبدنية لباقي الأطفال الموهوبين.
- لا يقدر التعليم التقليدي المواهب والعقول الفذة بدرجة كافية.
- إن إعطاء الفرصة للأطفال الموهوبين في التعبير عن مواهبهم، وتنميتها يمكنهم من إحراز نتائج أفضل في التحصيل الدراسي الأكاديمي، وتنمية كفاءتهم، وإحساسهم بآدميتهم.

- إن إشباع حاجات الموهوبين يعمل على تفاعلهم وانسجامهم مع مجتمعاتهم، والتفكير في خير ورفاهية أمتهم، وخاصة في مجالات الابتكار والإبداع بما يفيدهم في مختلف مجالات حياتهم الشخصية والمجتمعية. **(تنيزة، 2016 :21-22)**

4- مبررات رعاية الطفل الموهوب.

يحتاج الطفل الموهوب إلى رعاية تربوية وخدمات متمايزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية، وتستند فلسفة إنشاء برامج خاصة لتربية وتعليم الموهوبين إلى مجموعة مبررات منها:

1.4-عدم كفاية برامج التعليم العادي: إذ تتصف برامج التعليم المدرسي العادي بأنها جماعية التوجه وذلك لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية والأعداد الكبيرة للطلبة في معظم الصف وبالتالي التركيز على الوسط وعدم الاهتمام بالطلبة المتميزين.

2.4-التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق: من حق الأطفال الموهوبين والمتفوقين الحصول على عناية تربوية خاصة وأن يحصلوا على فرص مكافئة كغيرهم من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

3.4-التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين ضمان لرفاه المجتمع وتنميته: فالأطفال الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية يجب الاهتمام والعناية بها وعدم إهمالها، إن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئة وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال في الوصول إلى أقصى طاقاتهم.

4.4-التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص: إن القوانين والتشريعات المختلفة حول حقوق الإنسان في الجوانب الإنسانية والتربوية تنادي بالمساواة والعدالة وتكافؤ الفرص بين أفرادها، إن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل طالب لكي يتقدم بأقصى طاقاته وأن يحقق ذاته.

5.4-التربية الخاصة ضرورة للنمو المتوازن للطفل الموهوب والمتفوق: إن التفاوت في مستويات النمو الحركي والعقلي والانفعالي للطفل الموهوب والمتفوق تجعله عرضة لمشكلات تكيفية، فمن شأن البرامج التربوية الخاصة أن تساعده في التخلص من هذه المشكلات وأن تجعل النمو في الجوانب المختلفة يسير بتوافق مع حاجات الطفل الخاصة. **(القمش، 2012: 56-57)**

5- رعاية الموهوبين (الأسرية- المدرسية- الاجتماعية):

إن رعاية الموهوبين تتطلب تضافر كافة المؤسسات التربوية من المجتمع، بدءا من الأسرة والمدرسة وامتدادا إلى كافة المؤسسات المعنِية بعملية التنشئة الاجتماعية كالمؤسسات الدينية والإعلامية والأندية الرياضية والجمعيات والمؤسسات الخاصة، سوف نتناول فيما يلي دور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في تقديم الرعاية اللازمة للأطفال الموهوبين.

1.5- الرعاية الأسرية:

للأسرة أدوار عامة تقدم لكافة أفرادها وهي ما تسمى بتوفير الحاجات الأساسية من مأكل ومشرب وغرف نوم مريحة إضافة إلى قدر أساسي من التربية والتعليم، أما إن وجد فيها طفل موهوب أو أكثر فإن الأمر يتعدى إلى أدوار إضافية ذات حساسية وأهمية، وفيما يلي نستعرض بعضا منها كما وردت عند(silverman; 2000 ;schader ,2008; cross & cross):

- توفير الحنان والتقبل من خلال العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
- الاتصالات الاجتماعية مع الأسر والعوائل الأخرى.
- إثارة فضول الطفل من خلال التواصل مع المصادر المختلفة من ثقافة وطبيعة اجتماعية.
- إتاحة الفرص للطفل لتنمية إحساسه بالمسؤولية في وقت مبكر من حياته.
- تشجيع الاعتماد على النفس في تصريف شؤونه وحل مشكلاته، الأمر الذي يساعده على تنمية قدراته العقلية والإبداعية.
- إشراك الطفل في المسؤوليات الأسرية، حتى تنمو الصفات الاجتماعية اللازمة للحياة في المجتمع الخارجي.
- الاستقرار الأسري ودوره الفعال في صفاء ذهن الطفل واستقراره النفسي.
- العمل على ملاحظة الطفل في سن مبكرة وبشكل منتظم ومدروس، وتقويمه بأسلوب موضوعي وغير متحيز.
- توفير الإمكانات المناسبة للطفل وإتاحة الفرص للتعرف على الأشياء الجديدة في مجالات التفكير والإبداع، ومع التشجيع على القراءة والإطلاع.

- معاملة الطفل باتزان فلا يصح مسمى (موهوب) السخرية منه، كما ويجب ألا ننقص من شأن موهبته أو نسيئ استغلالها أو إهمالها، إضافة إلى ذلك ألا يبالغ في توجيه عبارات الإطراء والاستحسان الزائد عن الحد، وذلك تجنبا للغرور المتوقع والشعور بالاستعلاء.
- النظرة إلى الطفل نظرة شاملة، فلا يتم التركيز على القدرات العقلية أو موهبة بعينها، بل تهتم بجميع جوانبه العقلية والعاطفية والجسمية والاجتماعية.
- الميل إلى الأساليب الأقل تسلطا مع الطفل، والتسامح المقنن وتقبل أنماط التفكير الغامضة منه، والأسئلة المتشعبة والدقيقة من جهته من دون تذمر.
- ترك الحرية للطفل كلما أمكن لاختيار مجالات اهتماماته وميوله.
- البعد كلما أمكن عن لوم الطفل ونقده، والابتعاد عن الضبط العالي له، أو الضبط بعدوانية وعقابه، وكذلك عدم التشدد في التأديب والتعنيف.
- تقدير الأسرة لخبرات ناجحة تطور اتجاهات الطفل نحو مواجهة المشكلات والغموض الذي قد يلاقيه في الواقف الحياتية.
- تجنب ممارسة التصحيح المستمر على كل مرة يخطئ فيها الطفل، حتى لايؤدي ذلك لإعاقة القدرات ومجالات التميز والتفوق والإبداع لدى الطفل الموهوب.
- توفير الخدمات والمواد والأدوات اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه.
- تبديد مشاعر القلق والخوف لدى الطفل ونزوعه إلى العزلة وغيرها مما قد ينجم عن شعوره بالاختلاف عن أقرانه في الاهتمامات والسلوك. **(القاضي، 2015: 45-48)**

2.5- الرعاية المدرسية :

أظهرت الدراسات أن كل من المناهج والأساليب التعليمية التقليدية السائدة في المدارس العادية تعد غير فعالة بالنسبة للأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا، فقد اقترحت وطبقت أساليب تعليمية مختلفة مع هذه الفئات للتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها، من خلال المناهج العادية السائدة وتحقيق تعلم أكثر فاعلية في الاستثمار وتنمية واستغلال مايتمتعون به من مواهب واستعدادات ومن هذه الأساليب:

- الإسراع التعليمي.
- التجميع.

- الإثراء التعليمي.

هنالك اتجاه قوي في كثير من الدول وخاصة الأوروبية لتنويع عملية التعليم في المراحل المختلفة بما يتناسب مع قدرات مختلف الطلاب ومواهبهم فضلا عن تغيير طرقا لتدريس وإعداد المعلمين القادرين على اكتشاف الموهوبين من بين طلابهم وتقديم الأساليب المناسبة لهم. كما أن هنالك اتجاها حديثا في أمريكا لإعطاء الحرية للمناطق التعليمية في وضع التعريف المناسب للموهوبين، وإعداد البرامج التربوية اللازمة لرعايتهم وكذلك شمول هذه البرامج بحيث لاتقتصر على الجانب الأكاديمي فقط، بل تمتد لتشمل جوانب أخرى مثل القيادة الاجتماعية، والناحية الفنية..إلخ، وهنالك توجه أيضا في معظم الولايات الأمريكية لتجنب أسلوب العزل والتجميع في مدارس خاصة، وإعطاء أفضلية للمجموعات الصغيرة بالتبادل للدراسة في فصول عادية وهنا تبرز أهمية إنشاء غرف خاصة بمختلف المدارس العادية لتقديم الخدمات التربوية الخاصة للموهوبين حيث تجمع الطلاب من الفرق المختلفة خلال أوقات محددة من اليوم الدراسي للحصول على مساعدات خاصة في مجالات معينة مثل الرياضيات أو العلوم وذلك من قبل معلمين متخصصين في هذا الصدد.

وهنالك توجه آخر في أمريكا يدعو إلى زيادة التركيز على الأنشطة الخاصة بالطلاب المبتكرين فقد كانت تركز في الماضي على دروس الموسيقى والكفايات الابتكارية أو فصول الفن التي تعقد خلال عطلة نهاية الأسبوع. أما الآن فمنذ أن حث تورانس المعلمين على تشجيع القدرات الابتكارية لدى الطلاب من خلال الأنشطه التعليميه المختلفة، فقد أقيمت فرص كبرى أمام الطلاب لتنمية مواهبهم وهناك بعض المدارس التي تحاول اكتشاف الموهوبين سواء كانوا مرتفعي الذكاء أم لا، ويستخدمون لذلك كثيرا من المقاييس غير اللفظية التي تقيس قدرات أخرى غير الذكاء (مثل القدره الابتكارية).

وتركز مدارس أخرى من الناحية الأكاديمية على إعطاء فرص أكبر للتطبيقات والاستخدامات غير العادية للأشياء بهدف توسيع أفق الطلاب ولا يقتصر الأمر هنا على مجالات الفنون أو العلوم....إلخ وإنما يمتد ليشمل التاريخ والرياضيات، ولا يتم التركيز على الحفظ والاستظهار الآلي وإنما يتم تشجيع الطلاب على البحث والتمحيص والمناقشة... إلخ وغيرها من الأنشطة اللازمة لاستثارتهم ذهنيا.

(سليمان ، 2014: 136 -139)

3.5- الرعاية الاجتماعية:

يقوم مجال الخدمة الاجتماعية على تقديم عدد من الخدمات المتخصصة بهدف مساعدة جميع التلاميذ على مواجهة مشاكلهم ومحاولة التعامل معها بواقعية وإيجاد الحلول المناسبة لها، غير أن هذا الدور يصبح أكثر أهمية في حالة الموهوبين، فالتلميذ الموهوب أو المبدع قد يجد أن سر موهبته هو أن يحلق في عالم الخيال، ومع ذلك فإنه يجد نفسه محتاجا لمواجهة الواقع من أجل استمرار عمليات توافقه مع نفسه ومع الآخرين ومع مكونات البيئة المحيطة.

ويشير " **تورانس**" **TORRANCE** لوجود ستة أدوار يمكن للموجه أو المرشد النفسي القيام بها لمساعدة الموهوبين على استمرار تفوقهم ونمو عوامل إبداعهم، ويجد غير المتخصص أنه من الصعب عليه القيام بتلك الأدوار وهي:

- توفر نوع من الحماية والأمان للموهوب.
- مساندة الموهوب ودعمه.
- مساعدة الموهوب على فهم اختلافه.
- مساعدة الموهوب في التعبير عن أفكاره بحرية.
- الإعتراف بموهبة الموهوب وقدراته الخاصة.
- مساعدة الآباء والآخرين على فهم الموهوب. **(القذافي، 2000: 259-262)**

6- برامج رعاية الموهوبين.

1.6- البرنامج الإثرائي:

1.1.6- مفهوم الإثراء Enrichement:

الإثراء هو عملية تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية، أي أنه يتضمن إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين، والتعديلات يمكن أن تكون مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين أو بزيادة صعوبة المواد الدراسية التقليدية دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للانتهاء من

مرحلة دراسية، ولكي يكون الإثراء فعالا لا بد أن يتوافق مع ميول الطلبة واهتماماتهم وأساليب التعلم المفضلة لديهم، بالإضافة إلى الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة.

إن محتوى النشاطات والمشاريع المختلفة التي يمارسها الطلبة الموهوبون والمتفوقون في برامج الإثراء يجب أن يكون لها أهداف وتوجهات تظهر على شكل مخرجات تعليمية مفيدة، وأن اختيار الطالب للنشاط يجب أن لا يتعارض مع مبدأ الوصول إلى نواتج مقبولة لتلك النشاطات، هذا ويعد برنامج الإثراء الأكثر قبولا بين المجتمعات لقلة التكلفة ولسهولة التطبيق ولأنه يحسن نوعية التعليم بشكل شامل. وهناك نوعان رئيسيان من الإثراء وهما:

- **الإثراء العمودي:** ويسمى الإثراء إثراءا عموديا إذا كانت الخبرات في مجال واحد من الموضوعات المدرسية.

- **الإثراء الأفقي:** ويسمى الإثراء إثراءا أفقيا إذا كانت الخبرات في عدد من الموضوعات المدرسية.

(القريطي، 2005 : 269-271)

2.1.6- المنهاج الإثرائي:

يعد المنهاج من المكونات الأساسية للبرنامج الإثرائي لتعليم الطلبة الموهوبين، وقد وضعه الخبراء في المركز الثاني بعد المعلم في قائمة العوامل المؤثرة في نجاح برامج تعليم الطلبة الموهوبين، وذلك لأن مبرر وجود هذه البرامج يتعلق أساسا بعجز المنهاج العام عن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين وتحدي قدراتهم. وبالتالي فإنهم بحاجة إلى منهاج متمايز Differentiated أو مقررات دراسية متطورة أو متقدمة تتجاوز حدود ما يقدمه المنهاج العام لأقرانهم، أي أن الحاجة لبرامج تعليم الموهوبين تستند أساسا لحاجتهم لمناهج متمايزة ملائمة لهم. ولا يعني هذا الترابط الجوهري بين البرنامج والمنهاج المتمايز أن البرامج الموجودة في دول كثيرة تمتلك بالضرورة مناهج متمايزة حقيقية. وهناك أسئلة كثيرة لا بد من الإجابة عنها حتى يمكن التعرف على شروط المنهاج المتمايز ومتطلباته. **(جروان، 2013: 241)**

ويعد برنامجي الإثراء والإغناء من أكثر البرامج انتشارا في العالم، وينطلق من مفهوم الحلقات الثلاث للموهبة لرينزولي، حيث يرى أن الموهبة تتكون من تقاطع ثلاث حلقات من السمات الإنسانية وهي:

- قدرة عقلية فوق المعدل.
- درجة عالية من الالتزام بالمهمة.
- درجة عالية من الإبداع. **(خليل،ب س :6)**

والطلبة الموهوبون هم الذين يطورون منطقة التقاطع بين الحلقات الثلاث، ويحتاجون للعديد من الفرص التعليمية والخدمات التربوية التي لا تتوافر ضمن برامج التعليم الفردية.

3.1.6- خصائص المنهاج الإثرائي:

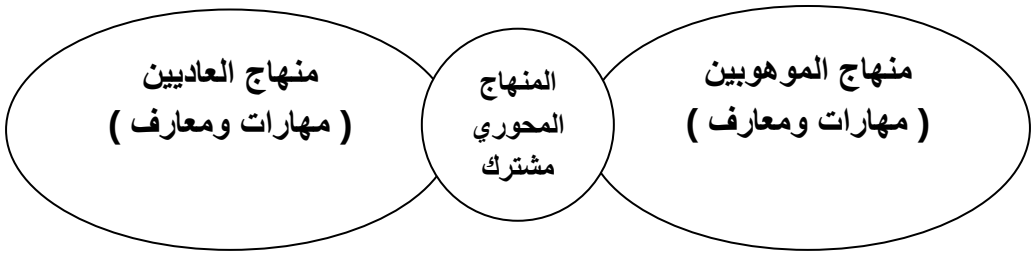
يعرف المنهاج بأنه سلسلة منظمة من النتاجات التعليمية المقصودة، وهو عبارة عن عملية إعادة بناء المعرفة والخبرة وتطويرها بصورة منتظمة برعاية المدرسة لتمكين المتعلم من زيادة سيطرته عليها. أما المنهاج بالنسبة لبرامج تعليم الموهوبين فإنه يخرج في تعريفه عن حدود إطار المنهاج العام ليضم مجموعة من الخصائص والشروط التي تجعله منهاجا متمايزا يمكن الدفاع عنه. وأهم هذه الخصائص ما يلي:

- أن يكون مكملا وامتدادا مدروسا للمنهاج العام الذي يشكل نقطة الأساس للتمايز.
- أن يحدد المهارات والمعارف التي يجب أن يتعلمها الطلبة الموهوبون الملتحقون بالبرنامج ولا يتسنى لهم تعليما بدراسة المنهاج العام مع سائر الطلبة، ولتوضيح العلاقة والتداخل بين منهاج الطلبة الموهوبين ومنهاج العاديين نورد نموذجا تخطيطيا لهذه العلاقة يمكن الإفادة منه في مراحل تطوير المنهاج وتدريسه:
- أن يركز على عمليات التفكير العليا وكيفية التعلم من خلال محتوى ذي قيمة يتم اختياره بعناية.
- أن يتضمن نشاطات ومشروعات للدراسة الحرة يقوم بها الطلبة بإشراف معلميهم ودعمهم من أجل توسيع دائرة معارفهم وإكسابهم مهارات البحث وطرائقه.
- أن يشارك المعلمون في تطويره لأنهم هم الذين يقومون بالتنفيذ والتقييم ولأنهم الأكثر اقتدارا على تحسس حاجات الطلبة في الجانب المعرفي على وجه الخصوص.
- أن يحقق الشمولية من خلال توفير خبرات إثرائية وتسريعية تستجيب لاحتياجات الطلبة وقدراتهم.
- أن يتصف بالمرونة في تحديد آفاقه وتتابع مواده وخبراته Scope &Sequenceوفق احتياجات الطلبة في كل مرحلة دراسية.
- أن يوفر خبرات تحقق التداخل بين المجالات الدراسية المختلفة.

- أن يحقق تكاملا بين الأهداف المعرفية والانفعالية والوجدانية.
- أن ينظم المعارف والنشاطات بطريقة تساعد على تصميم التعليم واستخدام استراتيجياته المختلفة.

(جروان، 2013: 242-243)

الشكل رقم (03): يوضح العلاقة بين منهاج الطلبة الموهوبين والمتفوقين و منهاج الطلبة العاديين.



المصدر:جروان، 2013: 243.

4.1.6- مستويات المنهج الإثرائي وأشكاله:

نظرا للتباين الذي يبدو وكأنه أمر لا مفر منه بين المنهاج المكتوب وممارسات التدريس الفعلية، فقد ميز عدد من الباحثين بين ثلاثة مستويات للمنهاج:

- **المنهاج المكشوف أو المقصود:** هو المنهاج الرسمي الذي يفترض واضعو المنهاج أن المعلمين والطلبة سوف يتقيدون به.
- **المنهاج غير المكشوف أوغير المقصود:** هو المنهاج الذي ينفذه المعلمون فعليا في الغرف الصفية.
- **المنهاج الذي وصل للمتعلم:** هو المنهاج الذي يمثل النواتج التعليمية المقصودة منها وغير المقصودة التي تقوم عادة على أساس ما يكشف عنه المتعلم من أداء على أدوات القياس.

(جروان، 2013: 243-244)

ومن الواضح أن تحقيق مقاصد المنهاج المكشوف يعتمد على المعلم والمتعلم معا، وأن هناك احتمالا لحدوث عملية رشح متدرجة في خبرات المنهاج المقرر عند الانتقال إلى مرحلتي التعليم والتعلم، وتلعب العناصر المكونة للمنهاج المنفذ والمنهاج المتعلم دورا كبيرا في تحديد نسبة الرشح في هذه الخبرات ونوعها.

جدول رقم (02): يوضح مستويات المنهاج.

المنهاج المقصود	المنهاج المنفذ	المنهاج المتعلم/ النتاجات
الكتاب المدرسي	شخصية المعلم	اهتمام الطالب ودافعيته
دليل المعلم	أسلوب التدريس	قدرات الطالب واستعداداته
تحضير الدروس	معارف المعلم ومهاراته	أسلوب التعلم لدى الطالب

ومن أجل تجسير الفجوة بين المنهاج المكتوب والمنهاج المنفذ ونتاجات التعلم اقترح بعض الباحثين تنظيم المنهاج في وحدات تعليمية تتضمن جميع التفصيلات المتعلقة بخصائص المنهاج المكتوب والمنفذ بالإضافة إلى نواتج التعلم، ومن الأسئلة الجوهرية التي تحدد إجاباتها المواصفات العامة للوحدة التعليمية نورد مايلي:

- من هو المتعلم؟ وما هي المتطلبات القبلية للإفادة من الوحدة؟
- ما هو الهدف العام أو الأساس المنطقي للوحدة؟
- ما هي النواتج التعليمية للوحدة؟ أو ما الذي سوف يتعلمه الطالب؟
- ما هي النشاطات التي سيقوم بها المتعلم كما تعكسها نماذج من أسئلة النقاش والتمرينات وأوراق العمل؟
- ما هي استراتيجيات التعليم التي سيمارسها المعلم؟
- ما هي المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ الوحدة في غرفة الفصل؟
- ما هي الاختبارات الملائمة وأدوات التقييم الأخرى لأداء الطالب وتعلمه؟
- ما هي الأجزاء التي يمكن تعلمها عن طريق الدراسة الذاتية؟
- ما واقع الوحدة التعليمية من المنهاج والعلاقة بينها وبين المكونات الأخرى؟

(جروان، 2013: 244)

5.1.6- مثال عن المنهج الإثرائي (نموذج رينزولي Renzulli):

يعد هذا النموذج خلاصة ما توصل إليه "**رينزولي**" وفريقه من الباحثين بعد سنوات طويلة من البحوث والدراسات في مجالي التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبرامج التعليم المناسبة لهم، وهو محصلة دمج نموذجين سابقين هما النموذج **الثلاثي الإثرائي Model Traid The Enrich Ment** ونموذج "**الباب الدوار**" للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين **The Revolving Door Identification Model**، ويتألف النموذج الثلاثي الإثرائي الشامل للمدرسة من ثلاثة أنواع أو مستويات هي:

1.5.1.6- مستوى الخبرات العامة الاستكشافية:

يتضمن خبرات ونشاطات استكشافية عامة موجهة لجميع الطلبة بمن فيهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم كموهوبين، ويتيح هذا المستوى من برنامج "**رينزولي**" الإثرائي فرصا للطلبة كي يتعاملوا مع أفكار جديدة وموضوعات مثيرة ومواد دراسية متنوعة غير تلك التي تغطيها عادة المناهج المدرسية المقررة، كما تستخدم في تنفيذه جميع المصادر المعرفية المتاحة لإثراء المواد الدراسية التقليدية أو تقديم مواد دراسية جديدة تتلاءم مع مستوى الطلبة، وقد يشارك أولياء أمور الطلبة في وضع الإطار العام لهذا النوع من الإثراء بالتعاون مع معلمي المدرسة وإدارتها، وقد تشترك عدة مدارس في منطقة تعليمية معينة في تنظيم الخبرات والنشاطات المناسبة.

وهناك حاجة لوجود منسق يتم اختياره من بين المعلمين لتسهيل أعمال التنفيذ والمتابعة والتقييم على مستوى المدرسة، أما المسؤولية المباشرة في تنفيذ النشاطات فتقع على عاتق معلم الصف أو معلم المادة الدراسية، وقد أورد "**رينزولي**" قائمة كبيرة بالأساليب التي يمكن استخدامها لتنظيم النشاطات وتقديمها ومن بينها: المناظرات والعروض الفنية، الرحلات الميدانية، زيارات المتاحف، دعوة متحدثين متخصصين في موضوعات معينة، والدورات التدريبية القصيرة في الموسيقى والطباعة واللغات وغيرها، والأفلام والشرائح وأشرطة التسجيل والصحف والمجلات والمعارض، والمراكز التعلمية الصفية ومراكز تنمية الميول الخاصة. **(جروان، 2013: 238-239)**

2.5.1.6- مستوى الخبرات المتمايزة في غرفة المصادر:

يتضمن خبرات ونشاطات جماعية تدريبية بعضها موجه لجميع الطلبة في الصف العادي وبعضها خاص بفئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ويتم تنظيمه في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر ويصنف "**رينزولي**" نشاطات هذا النوع ضمن أربعة محاور وهي:

- محور المهارات المعرفية والانفعالية: ويضم مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات والتفكير الناقد وفهم الذات والآخرين.
- محور مهارات "كيف نتعلم": ويضم مهارات المقابلة وتسجيل الملاحظات والاستماع وتحليل البيانات وتنظيمها.
- محور مهارات الاتصال: ويضم مهارات الاتصال المرئية والشفوية والكتابية.
- محور مهارات البحث واستخدام المراجع والموسوعات وقواعد المعلومات.

وتضم هذه المحاور في مجموعها عددا كبيرا من المهارات الفرعية يزيد عن 250 مهارة مرجعية تستخدم لإرشاد الفريق المكلف بالبرنامج في اختيار المواد التعليمية الإثرائية المناسبة ومراجعتها لتنمية هذه المهارات. ويمكن تنظيم المواد الإثرائية بصورة متدرجة الصعوبة في كل مادة دراسية على حدة أو حسب الصف أو المستوى الدراسي. **(جروان،2013 : 239-240)**

3.5.1.6- مستوى البحث التطبيقي المعمق:

يتضمن نشاطات بحثية ونواتج فنية وأدبية اختيارية يمارس الطالب فيها دور الباحث الحقيقي أو المحترف، ويستفيد من هذه النشاطات أولئك الطلبة الذين يظهرون إلتزاما واهتماما خاصا بمتابعة دراسة موضوع معين، أو التعمق في معالجة مشكلة أو قضية ما وتتراوح نسبة الطلبة المستهدفين بهذا النوع من النشاطات الإثرائية ما بين 5% و10% من مجموع طلبة المدرسة، بينما تقدر نسبة الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستهدفين في النوعين الأول والثاني من النشاطات الإثرائية بحوالي 15%- 20% من مجتمع الطلبة.

يهدف هذا المستوى المتقدم من برنامج "**رينزولي**" الإثرائي إلى تحقيق خمسة أهداف أساسية :

- إتاحة الفرص للطلبة لتطبيق معارفهم وأفكارهم الإبداعية واستخدامها في دراسة قضية أو مشكلة يختارونها بأنفسهم.
- تطوير مستوى متقدم من الفهم للمعارف والطرائق المستخدمة من قبل المختصين في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية.
- تطوير نواتج أصلية وحقيقية مؤثرة.
- تطوير مهارات التعلم الذاتي في مجالات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت واتخاذ القرار واستخدام المصادر وتقييم الذات.
- تطوير الثقة بالنفس والدافعية ومشاعر الإنجاز والقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين.

ويتم ترشيح الطالب لهذا المستوى من قبل معلم المادة أو معلم غرفة المصادر أو معلم الصف أو الطالب نفسه، ثم تعقد مقابلة شخصية مع الطالب أو مجموعة الطلبة الذين يرغبون في متابعة دراسة موضوع ما أو إجراء بحث أو تطوير منتج معين مع معلم غرفة المصادر والمعلم الذي سيقوم بالإشراف على المشروع، بهدف استجلاء جميع الجوانب المتعلقة به وتقييم مدى اهتمام الطالب والتزامه بمتابعة العمل حتى انجاز المشروع، وبعد ذلك يتم وضع خطة عمل لتوفير الوقت اللازم للعمل خارج الصف وكيفية التعويض عن الحصص المعتادة التي يتغيب عنها الطالب أو الطلبة نتيجة الانشغال بالمشروع في غرفة المصادر أو خارج المدرسة، وتجدر الإشارة أخيرا إلى أن الانتقال من النوع الأول إلى الثالث ممكن دون المرور بالنوع الثاني، كما أن الانتقال بين الأنواع الثلاث مفتوح أمام الطلبة في الاتجاهين.

(جروان، 2013: 240-241)

6.1.6- تقييم البرنامج الاثرائي:

يضم البرنامج الاثرائي الجيد للطلبة الموهوبين مجموعة من المكونات الأساسية التي ينبغي إخضاعها للمتابعة المستمرة والتقييم الدوري حتى يصار إلى استكمال جوانب النقص من جهة وتطوير جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة فيها من جهة أخرى. **(جروان، 2013: 246)**

7.1.6- قائمة مؤشرات تقييم البرنامج الإثرائي:

1.7.1.6- أهداف البرنامج: تكون أهداف البرنامج محددة في مايلي:

- مكتوبة.
- محددة وواضحة المعلم.
- العاملون على وعي تام بها.
- قابلة للقياس والتقييم.
- أولياء الأمور على وعي بأهداف البرنامج.
- الطلبة على وعي بأهداف البرنامج (للمرحلة المتوسطة والثانوية).

2.7.1.6- أساليب اختيار الطلبة

- توفر معايير وسياسات واضحة لتحقيق العدالة والمساواة.
- متعددة المحكات.
- متعددة المراحل.
- تستخدم اختبارات ذكاء/ استعداد مقننة.
- تستخدم اختبارات إبداع مقننة.
- تأخذ بالاعتبار مستوى التحصيل المدرسي.
- تتضمن مقاييس تقدير للخصائص السلوكية.
- طريقة معالجة البيانات صحيحة علميا.
- يتم اختيار العدد المطلوب على أساس العلامة المجمعة بدون نقاط قطع محددة.

- يتم ترشيح الطلبة لإجتباز إختبارات القبول عن طريق مدارسهم على أساس التحصيل العلمي .

- لاتقبل طلبات الالتحاق مباشرة من قبل أولياء الأمور إذا لم يكن معدل التحصيل مقبولا.

- يسمح لغير المقبولين بالاعتراض أمام لجنة متخصصة للقبول. **(جروان، 2013: 246-247)**

3.7.1.6- المناهج الدراسية:

- مرتبطة بالمناهج الرسمية ومبنية على أساسها.

- مكتوبة.

- متدرجة في مستوياتها.

- وضوح غاياتها ومداها.

- مبنية في إطار نظري محدد (بلوم، تابا، رنزولي).

- الأنشطة والأسئلة موجهة لتنمية التفكير/ الإبداع.

- مرنة تسمح بالتقدم على مستوى الفرد/ الدراسة الذاتية.

- أساليب تقييم مستوى تقدم الطلبة متنوعة.

- نتاجات التعلم متنوعة.

- تستخدم في بعض جوانبها مصادر التعلم في البيئة.

- بيئة التعلم غنية ومشجعة.

- تقنيات التعليم و التعلم اللازمة متوافرة.

-المقررات غير مقيدة بخطة زمنية لجميع الطلاب.

- تتضمن المقررات مشروعات بحثية ودراسات ذاتية.

- محتوى المناهج يتناول النمو الانفعالي بالإضافة إلى المعرفي.

- تركز على تنمية مهارات الاتصال والتربية والقيادية.

- تتضمن مقررات الزامية واختيارية. **(جروان، 2013: 247-248)**

4.7.1.6- المعلمون:

- توجد أسس واضحة لاختيارهم عن طريق التنافس.

- المؤهلات الأكاديمية في مستوى البكالوريوس أو أعلى.

- لدى معظم المعلمين مؤهلات تربوية بعد البكالوريوس.

- يخضع المعلمون لتدريب في مجال علم نفس الموهبة والتفوق قبل الالتحاق بالبرنامج.

- يخضع المعلمون لتدريب متعمق في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين أثناء الخدمة.

- يخضع المعلمون لعمليات إشراف وتوجيه وتقييم بصورة دورية وفق معايير محددة.

- معظم المعلمين متفرغون كليا للبرنامج.

- يجتمع المعلمون بصورة دورية ومنتظمة لمناقشة قضايا مهنية.

5.7.1.6- خدمات الإرشاد والتوجيه:

- يوجد خطة للإرشاد والتوجيه.

- تقدم خدمات الإرشاد بصورة جماعية وفردية.

- تتضمن خدمات الإرشاد الجوانب الأكاديمية والمهنية والنفسية للطالب.

- القنوات مفتوحة بين مكتب الإرشاد وأولياء الأمور.

- يوجد أدلة إرشادية مكتوبة للمعلمين وأولياء الأمور والطلبة.

6.7.1.6- مصادر التعلم:

- توفير مكتبة غنية بالمراجع والكتب المتنوعة في حقول المعرفة المختلفة.
- يتم تزويد المكتبة بالصحف والمجلات وبعض الدوريات العلمية.
- يوجد في المكتبة أشرطة علمية ووسائل تعليمية مسموعة ومرئية.
- ربط المكتبة بشبكة الأنترنيت.
- مكتبة محوسبة.
- يتوافر في المكتبة آلات نسخ وطباعة متاحة للمعلمين.
- يوجد في المكتبة مختبر حاسوب متطور وبرامج متنوعة.
- يوجد في المكتبة أجهزة عرض متنوعة تستخدم في التعليم.
- يوجد في المكتبة موسوعات علمية ومعاجم لغوية متنوعة.

7.7.1.6- الشؤون الإدارية والمالية:

- يتوافر في البرنامج نظام إداري ومالي معتمد لتنظيم العمل.
- الصلاحيات المالية لإدارة البرنامج محدودة.
- يوجد للبرنامج موازنة سنوية تحدد أوجه الصرف وفق تعليمات واضحة.
- الصلاحيات الإدارية والفنية لمدير البرنامج متحررة من أي ضغوط خارجية.
- يدار البرنامج باستقلالية من الناحية المهنية وحسب الموازنة من الناحية المالية.
- يوجد في البرنامج نظام حوافز لتعزيز الانجاز والتميز. **(جروان، 2013: 248-249)**

2.6- برنامج التسريع:

1.2.6- مفهوم التسريع:

يقصد بالتسريع السماح للطالب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته، ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية ومن الناحية التطبيقية فإن التسريع الأكاديمي يعني تمكين الطالب القادر من إتمام المناهج الدراسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد، ويعتبر التسريع من أقدم الممارسات التربوية المحددة التي ارتبطت بالطفل الموهوب والمتفوق، فقد وجدت برامج التسريع للطلبة الموهوبين قبل أن تتبلور حركة القياس العقلي وحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق وتشغل حيزا كبيرا في الأدب التربوي، ومن الأمثلة على ذلك ما توصل إليه الباحث "**كوليك**" **(Kulik1992)** في مراجعة شاملة للبحوث التربوية حول تجميع الطلبة حسب القدرة، فقد ذكر أن التسريع في الصفوف الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين كان مطبقا في بعض مناطق الولايات المتحدة عام 1891، وأنه كان يسمح للطلبة الموهوبين والمتفوقين بقطع المناهج المقررة لست سنوات بالنسبة للطالب العادي في أربع سنوات فقط، أو بإكمال منهاج ثلاث سنوات في سنتين.

وهو أسلوب إشباع رغبات وميول الطالب المتفوق/ الموهوب وفق المنهج الدراسي المطبق بالمدرسة، وبغض النظر عن الصف الدراسي، وبذلك يتم السماح للطالب بتجاوز المرحلة أو المراحل الدراسية التي يتمكن من اجتيازها بنجاح وتفوق، وذلك وفق شروط محددة. **(كلنتن، 2002: 43)**

2.2.6- أهمية أسلوب التسريع:

دائما ما يواجه المتعلمون الموهوبون في الصفوف العادية احباطات جمة وملل كبير نتيجه انتظارهم لزملائهم العاديين لإكتساب المعلومات التي استوعبوها هم من المرة الأولى، أو نتيجة الضغوط المختلفة التي تقع عليهم من قبل أقرانهم والمحيطين بهم، كما يدعي بعض المعلمين انهم يقدمون للطلبة أنشطة لا صفية الموهوبين ما هي إلا اعباء اضافية وواجبات زائدة لا تلبي حاجات الموهوبين ولا تتحدى قدراتهم مهمتها فقط شغل فراغهم واجهادهم لاستنفاذ طاقتهم حتى لا يشغلوا المعلمين وزملائهم أو يحولوا الفصل الى فوضى، ومن هنا تأتي استراتيجية الاسراع كحل مباشر وعملي للطلبة الموهوبين سريعي التحصيل، حيث تسمح للطالب الموهوب بالتقدم في السلم التعليمي بمعدل أسرع مما هو معتاد بالنسبة لأقرانه

العاديين فالموهوب في هذه الحالة يتحرك في جدول الدراسة بالسرعة التي تريحه وتسمح له بالتفوق وهذه تبعده الى حد كبير عن التنميط في متوسط العادي .

وتستند استراتيجيه الاسراع الى مبدأ مهم جدا وهو أن المتعلم الموهوب لديه الجدارة والنضج العقلي المبكر في بعض المجالات من السرعة والاستيعاب والفهم، والتعلم ما يمكنه من إنهاء البرنامج الدراسي في زمن أقل و في سن مبكرة عما هو معتاد ومتعارف عليه.

هنالك أسباب منطقية ونفسية لإستخدام اسلوب التسريع ،حيث تكمن الاسباب المنطقية في أن درجة التقدم في البرامج التعليمية يجب ان تكون حسب سرعة إستجابة المتعلم لها وبذلك تكون ملبية للفروق الفردية بين المتعلمين في مجال القدرات المعرفية أما الأسباب النفسية فيكمن تلخيصها في التالي:

- هناك فروق فردية في التعلم بين الافراد في أي عمر زمني.
- يتضمن التعليم الفاعل تحديد موقع المتعلم في العملية التعليمية وتشخيص الصعوبات التي يعاني منها ومعالجتها. **(سليمان ، 2012 : 38- 39)**

ومن هذا المنطلق يؤكد **القريطي** (2001): على أن برامج التسريع الاكاديمية تلبي الكثير من الاحتياجات العقلية للموهوبين كما تهيئ لهم خبرات تعليمية تتحد قدراتهم وتستثير حماس دافعيتهم والتحصيل، مما يخلصهم من مشاكل كثيرة واحباطات متعددة ومظاهر الملل المختلفة التي قد تنتج بسبب تقييدهم بالتحرك النمطي في السلم التعليمي.

وفي الأردن وغيرها من الدول العربية يذكر بعض المربين من جيل الخمسينات أن ممارسة الترفيع الاستثنائي وأحيانا الترسيب الاستثنائي كانت تتم بقرار محلي من إدارة المدرسة ومعلميها، كما أن التقدم لامتحان الثانوية العامة كان مسموحا به لمن يرغب من الطلبة قبل إتمام سنوات المدرسة الثانوية بسنتين وأحيانا بثلاث سنوات.

لقد أكدت دراسات "**تيرمان**" الذي يوصف بأنه "الأب لحركة تعليم الطفل الموهوب" ضرورة الكشف المبكر عن الطفل الموهوب ومن ثم توفير البرنامج التربوي المناسب له حتى يمكن تقصير المدة الزمنية اللازمة لإتمام دراسته، إن الهدف الأساسي من وجهة نظر "**تيرمان**" تكمن في عدم إضاعة سنوات يمكن

أن تكون حافلة بالعطاء الإبداعي الذي عادة ما يكون في عمر الشباب بالنسبة للعديد من الميادين العلمية.

وقد تكون المبادرة في طلب التسريع من قبل الطالب نفسه أو ولي أمره أو المعلم عندما يكون الطالب متقدما على أقرانه في الصف في حدود سنة دراسية أو أكثر، وأنه لذلك يضيق ذرعا من إضاعة الوقت في التكرار والانتظار المرافق للتعامل مع مشكلات أكاديمية غالبا ما تكون سهلة أو متوسطة الصعوبة حتى تنسجم مع مستوى معظم أقرانه في الصف. **(جروان، 2016: 174-175)**

3.2.6- أنواع التسريع: يطبق التسريع بأشكال متعددة ومن أكثرها شيوعا نجد:

1.3.2.6- القبول المبكر في الصف الأول الأساسي أو الابتدائي: يشعر العديد من الآباء والأمهات بأن إبنهما أو إبنتهما على قدر عال من الكفاءة ومتمكن من مهارات عدة تؤهله لمجاراة من هم في الصف الأول ابتدائي، وربما أعلى من ذلكوعلى الرغم من صغر العمر الزمني لهذا الطفل مقارنة بمن هم في تلك المرحلة التعليمية يلتحق بالمدرسة. **(كلنتن،2002: 43)**

2.3.2.6-تخطي الصفوف أو الترفيع الاستثنائي: ربما كان الترفيع للطالب من صفه الذي يتناسب مع عمره الزمني إلى صف أعلى من أقدم الممارسات التربوية التي استخدمت لمواجهة احتياجات الطلبة الموهوبين الذين لديهم قدرة عالية على التعلم وسرعة الاستيعاب، والحقيقة أننا لو أجرينا تحليلا لمستويات الطلبة المعرفية في الصفوف العادية لوجدنا في معظمها عددا قليلا ممن يستحقون الترسيب ويمكن وصفهم بأنهم مرفعون بقوة القانون كذلك، أما الغالبية العظمى من طلبة الصف الواحد فتقع عادة حول الوسط ويترتب على هذا الوضع أن يكون التعليم العام على الأغلب موجها لمن هم في مستوى الوسط.

وأشارت الباحثة "**هولينغويرث**" إلى أن الطفل الذي نسبة ذكائه 140 يفقد 50% من وقت الحصة الصفية دون فائدة، أما الطفل الذي يصل مستوى ذكائه إلى 180 وأكثر فإنه لا يستفيد أبدا من بقائه في الصف العادي، وعليه فإن السماح للطالب الموهوب بأن ينتقل من صفه إلى صف أعلى يعتبر إجراءا تربويا معقولا يمكن استخدامه لتلبية احتياجات عدد من الطلبة الموهوبين الذين لديهم القدرة والاستعداد على الدعم الأسري خاصة في مرحلة الدراسة الأساسية.

وقد اقترح عدد من الباحثين بعض الإجراءات التي من شأنها تقليل فرص وقوع مشكلات للطلبة الذين يتقرر ترفيعهم استثنائيا وتضم هذه الإجراءات:

- إجراء دراسة حالة تفصيلية للطالب يشارك فيها معلم الصف إذا كان الطالب في المرحلة الأساسية الأولى أو معلموا المواد المختلفة إذا كان في صفوف أعلى والمرشد النفسي أو التربوي ومدير المدرسة، وتهدف دراسة الحالة للحصول على جميع المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار المناسب ومراجعتها وتحليلها.
- قياس مستوى ذكاء الطالب من قبل متخصص فإذا وجدت نسبة ذكائه 135 فما فوق أو أعلى من متوسط ذكاء طلبة الصف الأعلى فذلك يعتبر مؤشرا إيجابي على تكيف الطالب مع من هم أكبر سنا.
- مراجعة سجل التحصيل الدراسي التراكمي للطالب خلال السنوات السابقة للتعرف على مدى تقدمه في المواد المختلفة وثباته وتحديد نقاط الضعف إن وجدت، فإذا حافظ على سجل أكاديمي متميز فيقدم بذلك دليلا على إمكانية استمرار تقدمه إذا وضع في صف أعلى.
- مراجعة السجل الصحي للطالب للتأكد من سلامته وسوية نموه الشخصي.
- مراجعة سجل الطالب للتأكد من مستوى نضجه العاطفي والاجتماعي.
- إجراء مقابلة إرشادية مع الطالب ووالديه لعرض التوصية التي اتخذتها اللجنة التي قامت بدراسة الحالة من النواحي التربوية والنفسية، وإعطائهم وقتا كافيا لبحث الامر فيما بينه واتخاذ قرار بخصوصه.

(جروان، 2016: 177-178)

3.3.2.6- تقصير المدة الزمنية المدرسية: يقصد بها إنهاء مقررات جميع الصفوف الدراسية بالترتيب في فترة زمنية أقل من التقليدية.

4.3.2.6- الالتحاق المبكر بالجامعة: يعتمد هذا على مستوى الموهبة لدى الطفل.

(تنيزة، 2016: 24)

ومن بين البرامج الجماعية للقبول المبكر في الجامعات برنامج أكاديمية "تكساس" للعلوم والرياضيات، حيث يقبل الطلبة في السنة الأولى جامعية بعد إتمامهم للصف العاشر شريطة أن يكونوا حاصلين على درجة تقل عن 500 في قسم الرياضيات من اختبار الاستعداد الدراسي **(SATI)**، وما مجموعه 1000 على الأقل في القسمين الرياضي واللفظي.

1- **القبول المزدوج في المدرسة والجامعة:** يطبق هذا النوع من التسريع بشكل واسع في الولايات المتحدة. ونعني به إما قبول الطالب جزئيا في الجامعة أثناء التحاقه بالمدرسة الثانوية لدراسة مقررات جامعية تحسب له عند دخول الجامعة بصورة نظامية، أو قبول الطالب في مرحلة الثانوية ليوم أو يومين في الأسبوع بينما يقضي باقي الأيام في المدرسة الأساسية أو الثانوية.

(جروان، 2016: 179-180)

2- **تكثيف المنهاج:** يقصد بتكثيف المنهاج اختصار المدة المقررة في الصف العادي بنسبة لا تقل عن 25%، كأن تعطي مناهج الرياضيات المقررة في الست سنوات الأولى من المرحلة الأساسية في أربع سنوات إذا توافر عدد كبير من الطلبة الموهوبين في المدرسة أو مجموعة المدارس المتقاربة في الموقع، ويمكن تطبيق أسلوب ضغط البرنامج أوتكثيفه في المرحلة الثانوية أو الجامعية.

(محمدي ،2012: 178-179)

4.2.6- فوائد برنامج التسريع:

أورد بعض الباحثين والمختصين عدادا من فوائد ومزايا يحققها برنامج التسريع ومن بينها:

- تحسين مستوى الدافعية والثقة بالنفس والشعور بالإنجاز وتحسين الاتجاهات نحو التربية والتعليم.
- التقليل من فرص الملل في المدرسة ومنع الخمول العقلي جراء التعلم القائم على التكرار عن طريق تقديم مستوى مناسب من المحتوى الذي يتحدى قدرات الطلبة المتفوقين عقليا، ويكسبهم بالإضافة لذلك عادات دراسية جديدة تجنبهم تدني التحصيل.
- اختصار الفترة الزمنية اللازمة كي يكمل الطلبة المتفوقون عقليا البرامج المدرسية التقليدية، وإعدادهم للبدء في الإسهام المهني والإنتاجية المبكرة مما يؤدي إلى زيادة الدخل القومي.
- تكييف سرعة التعليم وفق قدرة الطالب المتفوق عقليا.
- تسهيل عملية التعليم وإغناؤها بتقليل مدى الفروق الفردية بين الطلبة.
- إعطاء فرص أكبر للتأثير المتبادل بين عقول متقاربة المستوى من حيث القدرة أو الذكاء.
- القضاء على المنافسة غير المتكافئة بين الطلبة سريعي التعلم وبطيئي التعلم في الفصل نفسه، وما ينجم عنها من اتجاهات سلبية.
- توفير فرص أكبر للبحث الأكاديمي. **(مصيري ،2007: 60)**

5.2.6- تقييم برنامج التسريع:

التسريع من أكثر الظواهر المثيرة في ميدان التربية والتعليم نظرا للفجوة القائمة بين ما توصلت إليه الدراسات عبر السنين وبين ما يعتقده بعض المربين وأولياء الأمور حول الآثار المترتبة على برامج التسريع، وخاصة فيما يتعلق بالجوانب العاطفية والاجتماعية للفرد، فمن خلال نتائج الدراسات المتواترة منذ بدأ "**تيرمان**" دراسته التتبعية لـ1528 طفلا موهوبا في مدينة "لوس أنجلوس" في مطلع العشرينات، مرورا بالدراسات الوصفية التي أجريت في جامعة "جونز هوبكنز" منذ مطلع السبعينات، وانتهاء بالمراجعة الإحصائية التحليلية لنتائج الدراسات التي أجريت حول التسريع والتي قام بها "**جيمز كوليك 1992**" و"**كارين روجرز 1991**"تشير جميعها إلى أن التسريع يؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ولا يؤثر سلبا على تكيفهم العاطفي والاجتماعي، كما لا يؤثر سلبا على مستوى تحصيل الطلبة العاديين ونموهم الانفعالي. **(جروان، 2013: 27)**

3.6- برنامج التجميع:

1.3.6- مفهوم برنامج التجميع : المقصود بيرنامج التجميع التعليمي وضع التلاميذ الموهوبين في مجال ما في فصول دراسية واحدة تتوافر على الظروف والإمكانيات المناسبة لتنمية قدراتهم وميولاتهم بشكل أفضل، ويمكنهم هذا الوضع من التفاعل مع بعضهم البعض، والتقليل من التباين الموجود بينهم على مستوى القدرات العقلية والأدائية، لاسيما إذا توفر لديهم معلمين مؤهلين، ولديهم الخبرة والمهارة اللازمتين، إلى جانب ثراء محتوى المقررات الدراسية وتناسبها مع ميولهم واستعداداهم.

2.3.6- أساليب طريقة التجميع:

1.2.3.6- إنشاء مدارس خاصة بالموهوبين Special School For The Gifted:

ويقصد بها المدارس التي لا يلتحق بها إلا فئة الموهوبين في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة، التي تمتلك قدرات عقلية وأدائية متميزة تكشف عنها الاختبارات المعتمدة فيها كاختبار الذكاء، التفكير الإبداعي...إلخ، وتعمل هذه المدارس الخاصة بالموهوبين على تحقيق ما يلي:

- خلق التجانس العقلي المتقارب بين الأطفال الموهوبين.
- وضع صفوف معينة حسب المستوى الفعلي.

- التمكن من إيجاد الأخصائيين القادرين على القيام بإنجاح هذه المهمة.

ولقد تم إنشاء أول مدرسة خاصة للموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1901، إلا أن هذه المدارس قليلة جدا، ومن أشهرها مدرسة "**هنتر**" الابتدائية للموهوبين وهي تابعة لكلية "**هنتر**"، بحيث يشترط في الموهوبين المتقدمين للالتحاق بها ألا يقل ذكاؤهم عن 130 درجة.

2.2.3.6- إنشاء فصول خاصة بالموهوبين: Special Class For The Gifted:

ويتم تجميع الموهوبين في صفوف ضمن المدارس العادية، وهذا الأسلوب مستخدم في دول كثيرة من العالم وإنتقاء التلاميذ يتم عن طريق عدد من المحكات في مقدمتها معيار الذكاء الذي لا يقل عن130 درجة، في حين التي كانت تقوم على أساس محك التحصيل الأكاديمي وترشيحات المعلمين فقط، وتقدم لهم فيها برامج دراسية تناسب قدراتهم من حيث إثرائها وعمقها.

ولقد اتبع هذا الأسلوب في أوائل القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يتم إنشاء مدارس ابتدائية ومتوسطات في كل من "**نيويورك**" و"**كليفلاند**"، ويتم قبول التلاميذ بناءا على اختبارات الذكاء الذي لا تقل درجته عن 125 درجة، إلى جانب جملة من الصفات الجسمية والانفعالية والاجتماعية...إلخ. **(عجيلات، 2016: 111)**

3.2.3.6- التجميع عن طريق العزل الجزئي:

ويطلق عليه أيضا الصفوف المرحلية وفي هذا النوع من التجميع يتم تدريس التلاميذ الموهوبين مع التلاميذ العاديين في نفس الفصول الدراسية، غير أنه يتم تجميع الموهوبين في فترة زمنية محددة من اليوم الدراسي وفي مكان معين وعزلهم عن زملائهم في فصول خاصة ليتلقوا تعليما خاصا يهدف إلى تنمية قدراتهم العقلية والأدائية على حد سواء.

وتم اعتماد هذا الأسلوب في ولاية "بنسلفانيا" بالولايات المتحدة حيث طبقت خطة "**لولفاكس**" عام 1958، واشترط في الأطفال المتفوقين في هذه المدارس ألا تقل نسبة ذكائهم عن 130 درجة.

ومن الضروري أن تكون المحكات المستخدمة في اختيار تلاميذ الصفوف المرحلة مرتبطة بمحتوى النشاط أو المقرر المراد تقييمه، وقد يكون التلاميذ المرحلون من نفس العمر والمستوى الدراسي أو من

أعمار ومستويات دراسية مختلفة، ويتوقف ذلك على طبيعة البرنامج الخاص وعلى أعداد التلاميذ في المستويات الدراسية المختلفة، وقد يكون تلاميذ الصفوف المرحلة من نفس المدرسة وضمن مبانيها، أو من مدارس مختلفة وفي ضيافة إحداها. **(عبيد، 2010 : 333-334)**

3.3.6- إيجابيات وسلبيات برامج التجميع:

لقد أشار كل من السيد سليمان 1998، والحوراني 1999، الشخص والسرطاوي، جروان 1999 إلى إيجابيات وسلبيات برامج التجميع كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (03): يوضح إيجابيات وسلبيات برامج التجميع.

الإيجابيات	السلبيات
يهيئ للطلبة الموهوبين فرصا للتفاعل مع الطلبة الآخرين من نفس الإهتمامات والميول والقدرات.	تؤدي هذه الصفوف إلى الشعور بالإستعلاء والتفوق والإمتياز وحب الذات.
يساعد على تلبيات إحتياجات الطلاب الموهوبين مقارنة بالوضع الذي يقوم به المعلم بالتدريس داخل غرفة الصف.	لاتوفر هذه الصفوف بيئة واقعية لإعداد الطلبة الموهوبين للحياة العادية، حيث إن المدرسة تمثل بيئة مصطنعة لا تعكس الواقع العام.
يزود الطلبة الموهوبين برؤية أفضل لقدراتهم الفعلية وذلك من خلال مواجهتهم للتحديات التي تنطوي عليها الممارسات المختلفة والأنشطة المقدمة لها.	تعرض الطلبة لضغوط شديدة ترافق عملية التنافس لدخول المدرسة الخاصة، ويستملا معهم في بيئة تعليمية ترتفع فيها وتيرة التحديات الأكاديمية والإنفعالية.
تشير نتائج البحوث والدراسات أن دعم الطلبة الموهوبين لبعضهم البعض يكون أكبر عندما يعملون معا .	افتقاد الصفوف العادية لنشاط وحيوية الطلبة الموهوبين فالتفرقة تحرم البعض من فرص ممتازة ومتاحة لهم .
يعمل البرنامج على تقديم مواد ووسائل متعددة تتحدى قدرات الطلاب وتستثيرهم مما يدفعهم لبذول أقصى جهودهم وتقديم أفضل ما عندهم .	يعتقد بعض التربويين بأن مدارس الموهوبين تكلفهم كثيرا من الناحية الإقتصادية فتكلفتها أعلى من أي نمط من أنماط البرامج الأخرى .
إن أفضل صف للموهوبين يؤدي إلى عدم شعور	الصفوف الخاصة تؤدي إلى روح المنافسة لدى

الطالب العادي بالإحباط إذا ما قارن نفسه بزميله الموهوب .	الطلاب وإلى مستوى يؤدي إلى تعميق الشعور بالأنانية وزيادة الرغبة في التفوق و الإنتصار بكافة الوسائل فيقضي على روح التعاون .
إختصار الجهد والوقت.	
تستفيد هذه المجموعات أنها تتلقى تعليمها على يد معلم سبق له التدريب على كيفية تعديل المنهج بصورة مناسبة للطلاب الموهوبين .	من غير العدل أن يعمل بعض الموهوبين بطريقة سهلة في بيئة الموهوبين، بينما يشقى زملاؤهم مع الطلبة العاديين أو بطيئي التعلم في بيئة تفتقر إلى الكثير من المقومات التي تعين على أداء هذه المهمة الصعبة.
يسمح هذا البرنامج بتشجيع وتنمية مهارات الموهوبين وذلك بدل من تجاهلهم في الصفوف العادية.	برامج الصف تؤدي إلى معادات الطلاب العاديين لزملائهم من الموهوبين بسبب تميزهم بنظرة خاصة وإحاطتهم بمعاملة خاصة مما يؤدي إلى الأحقاد وتعميق الشعور بالدونية لدى العاديين.

(عبيد ، 2008: 252)

خلاصة :

تعتبر الرعاية المرحلة الثانية التي تلي مرحلة الكشف والتعرف على الطفل الموهوب، فرعاية الطفل الموهوب مرحلة مهمة ومعقدة كون الموهبة أنواع فكل موهوب ينفرد عن الآخر بخصائص وصفات تميزه عن غيره وهذا ما يجعل الرعاية عملية خاصة، أما مفهوم رعاية الأطفال الموهوبين فيعتبرها الباحث من خلال ما تم التطرق إليه سابقا على أنها تلك الخدمات والبرامج التي تقدمها مختلف المؤسسات الرسمية وغير الرسمية لإشباع حاجتهم يعمل على تقديمها أفراد مختصين بهذه الفئة، والرعاية المتكاملة هي التي تسمح بوضع كل طفل موهوب في مساره الصحيح والمكان الذي يليق بموهبته حتى يمضي فيها الطفل جزءا من عمره من أجل التزود بالخبرات المختلفة لتنمو وتتطور هذه الموهبة بشكل سليم وهذا ما تم توضيحه سابقا من خلال عنصري أهمية ومبررات رعاية الطفل الموهوب.

إن رعاية الموهوبين تتطلب تضافر كافة المؤسسات التربوية في المجتمع بدءا من الأسرة والمدرسة وامتدادا إلى كافة المؤسسات المعنية بعملية التنشئة الاجتماعية، كالمؤسسات الدينية، والإعلامية، والأندية الرياضية، والجمعيات، والمؤسسات الخاصة، وهذا ما دفع بالباحث إلى تناول دور كل من الأسرة والمجتمع والمدرسة في تقديم الرعاية اللازمة للأطفال الموهوبين، والمدرسة على وجه الخصوص تعمل على توفير بيئة تعليمية مناسبة لتنمية قدرات الطفل الموهوب و تلبية حاجاته، بطبيعة الحال حاجات الطفل الموهوب متنوعة تحتاج إلى أنجح الطرق لتلبيتها من خلال اعتماد على برامج تربوية متنوعة منها: البرانامج الإثرائي، برنامج التسريع، برنامج التجميع...إلخ، هذا لايعني أن برامج رعاية الموهوبين مقيدة بأنماط وتفصيلات محددة لا يمكن الخروج عنها، بل هي برامج قابلة للتطوير والتكييف في جوهرها، تتخذ من أسلوب التقويم المستمر أداة رئيسة للتخطيط والتعديل والتنفيذ.

الفصل الرابع: المتطلبات العملية لرعاية الموهوبين.

تمهيد:

أولا: معلم الطفل الموهوب.

1- تعريف المعلم.

2- تعريف معلم الموهوبين.

3- صفات وخصائص معلم الموهوبين.

4- دور المعلم في الكشف عن الموهبة.

5- الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم الموهوبين.

6- الأهداف التربوية والسلوكات التي ينميها المعلم في الطفل الموهوب.

7- إرشادات المعلم للتلاميذ الموهوبين داخل الصف العادي.

ثانيا: طرق تدريس الطفل الموهوب.

1- مفهوم طرق التدريس.

2- بعض المفاهيم المتداخلة بطرق التدريس.

3- معايير اختيار طرق التدريس.

4- أنواع طرق التدريس الخاصة بالموهوبين:

1.4- طريقة المحاضرة.

2.4- طريقة المناقشة.

3.4- طريقة حل المشكلات.

4.4- طريقة لعب (تمثيل) الأدوار.

5.4- طريقة العصف الذهني.

6.4- التدريس بالأقران.

7.4- الأسئلة المركزة.

8.4- استراتيجية الخرائط المتتابعة.

ثالثا: الوسائل التعليمية الخاصة بالطفل الموهوب:

1- مفهوم الوسيلة التعليمية.

2- التطور التاريخي للوسائل التعليمية.

3- التسميات المختلفة للوسائل التعليمية.

4- تصنيفات الوسائل التعليمية.

5- أهمية الوسائل التعليمية.

6- فوائد الوسائل التعليمية.

7- الوسيلة التعليمية والطفل الموهوب.

8- أنواع الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطفل الموهوب.

رابعا :تقويم الطفل الموهوب:

1- مفهوم التقويم.

2- أهمية التقويم التربوي.

3- أهداف التقويم التربوي.

1.3- أهداف التقويم في التربية الخاصة.

4- وظائف التقويم التربوي.

5- مبادئ التقويم التربوي.

6- معايير تقويم التلاميذ الموهوبين.

7- الأساليب الفنية للتقويم التلاميذ الموهوبين.

خلاصة

تمهيد:

من المتعارف عليه أن تربية ورعاية الطفل الموهوب تحتاج إلى بيئة مدرسية مناسبة تبدأ من المعلم باعتباره ركنا أساسيا في العملية التعليمية، ويكتسب أهمية قصوى عندما يقوم بتعليم التلاميذ الموهوبين إذ يتطلب الأمر منه استخدام طرق وأساليب تدريس تعمل على تحفيزهم وإيقاظ موهبتهم وإشباع اهتماماتهم التي يتطلعون إليها وهذا من خلال استخدام وسائل تعليمية فهذه الأخيرة تعد أمرا لاغنى عنها لنجاح المعلم في عملية تنفيذ الدرس، وللتأكد من نجاعة هذه المهمة لا بد لنا من التقويم فمن خلاله يتم تحديد جوانب القصور ومظاهره وأسبابه، وعادة ما يستخدم لتحليل الجوانب المعرفية والانفعالية من حيث خصائصها وتوزيعها لدى التلاميذ، كما يتضمن تقويم الوظيفة التشخيصية بحيث يسمح بتشخيص كل من المناهج الدراسية القائمة وعملية التدريس المتبعة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تعلمهم والخبرات التي يمرون بها في المدرسة.

1-تعريف المعلم :

ورد في المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية أن المعلم هو" الشخص الذي يستخدم بصفة رسمية لتوجيه تعلم الأولاد والتلاميذ والإشراف على أعمالهم وخبراتهم التربوية في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصة".

كما عرف أيضا بأنه الشخص الذي يتوفر على خبرات تربوية فنية وبفضل تعمقه في حقل من حقول المعرفة يستطيع أن يسهم في مساعدة نمو الاخرين الذين يوضعون في عهدته. **(نجار، 2003: 995)**

المعلم هو ذلك الشخص الذي يمارس مهنة التدريس ومن خلالها يقدم المعارف والمعلومات للتلاميذ في الطورين الابتدائي والمتوسط، وهم المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط الذين وظفوا في سنوات سابقة دون مؤهل علمي أي لا يملكون الملمح الذي حدده الإصلاح الجديد والمتمثل في شهادة جامعية وبالتالي يخضعون لتكوين من أجل تأهيلهم وحصولهم على ملمح كما حدده الإصلاح التربوي الجديد. **(بن زاف، 2014: 12)**

2.1- تعريف المعلم من الناحية التربوية:

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فعالية المدخلات هذا النظام وتمثل المواصفات المعلم أحد أهم تلك المدخلات باعتبارها العنصر المنشط للعملية والذي يتوقف على نشاط وفعالية نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها. **(زيدان، 2007 : 44- 45)**

يعرف **رابح تركي** المعلم على أنه "حجر الزاوية للإصلاح المنشود في التعليم هو العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح من عدة جوانب منها: تربوية، ثقافية، أخلاقية، وطنية، دينية."

(تركي ،1990: 377)

يعتبر المعلم العنصر الفعال الذي يعتمد عليه بشكل كبير في نجاح أي نظام تعليمي ونظرا للدور الهام للمعلم نجد أن هنالك تعاريف محددة لمفهوم المعلم نجد منها :

تعريف دي لاندشير Gilbert delandshere "المعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدرسة".

تعريف تورسين حسين Torsten Husen " المعلم هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة وسير و تطور عملية التعلم، وأن يتحقق من نتائجها".

تعريف محمد زيدان حمدان "المعلم هو صانع التدريس، وأداته التنفيذية التقليدية الرئيسية".

تعريف محمد السرغيني" المعلم هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة".

تعريف محمد سلامه آدم " يعرف المعلم على أنه مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والإتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود التي يسند إليهم، و بالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكاتهم الإجتماعية واليومية ". **(سوفي، 2011: 73-74)**

2- تعريف معلم الموهوبين :

يعتبر المعلم في تربية ورعاية الموهوبين عنصر أساسي ويتوقف عليه حد كبير وصول بتربية الموهوبين إلى الغاية المنشودة الذي يتطلع اليها المجتمع والفرد الموهوب وهذا يتطلب من المعلم الموهوبين أن يعلمهم ويرعاهم ويرشدهم، ولمعلم الوهوبين دور فعال في نجاح الطلبة بفاعلية واعية أو إحباطهم فهو يزرع فيهم كل شيء حسن أو كل شيء سيئ لذلك يجب توفير المعلم الكفء القادر على رعاية الموهوبين بصورة سليمة وفعالة.

من وجهة يرى **حسنين القطناني** بأن معلم الموهوبين لابد أن يكون موهوبا، لأن ذلك يساعده على فهمهم وحسن التعامل معهم أما ما يرتبط (بالقدرات العقلية)لابد أن يكون التركيز على قدرات المدرسة ومهاراتهم ومعارفهم أكثر نفعا من التركيز على خصائصهم الشخصية.

حيث بين الباحث **عمر الخطيب** في دراسة تتعلق بأدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين عام 2003 إلى أن معلم الطالب الموهوب يجب أن يكون شخصا مرنا بحيث يسمح للأطفال بأن يقوموا باكتشافات جديدة، فالمعلم يجب أن يكون مصدرا للإلهام والتشجيع و أن يجد الفرصة لهم كي يختبروا إمكاناتهم، فالأطفال الموهوبين اللامعون يحتاجون دائما للتوجيه. **(القطناني و مريزيق، 2009: 120)**

3- صفات وخصائص معلم الموهوبين:

وفي نفس السياق تشير دراسة **عياصرة وإسماعيل** (2013) إلى أهم خصائص معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية وهي كالتالي:

1- خصائص معرفية:

- ملم وخبير في تخصصه.
- لديه قدرات عالية على الإستيعاب والفهم.
- يمتلك كمية كبيرة من المعلومات في مجالات متنوعة .

- لديه قدرة عالية على التركيز.
- لديه ذاكرة قوية ونشطة.

2-خصائص تعليمية:

- يحرص على استثارة العمليات العقلية العليا (كالفهم،التفكير، التخيل، التحليل، التجريد) لدى تلاميذه.
- يحترم القيم الشخصية والمنظور الذاتي للفرد أثناء الحوار والمناقشة في الصف.
- يمتلك قدرة عالية على التنظيم والإعداد المسبق للدرس.
- يستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة أثناء الشرح.
- يقدر مواهب الطلبة اثناء توليد الأفكار.

3- خصائص شخصية:

- يحرص على التفوق والتميز في نتائج أعماله.
- يتعامل مع الأفكار الجديدة بمرونة وانفتاح.
- منظم ويحب التنظيم.
- يظهر حماسا ومثابرة في أدائه.
- يتحسس مشكلات الآخرين ويقدم الدعم المناسب لهم.

4- خصائص انفعالية:

- لديه اتجاه إيجابي نحو الآخرين.
- لديه ثقة عالية بنفسه.
- يمتلك قدرة مرتفعة ومتميزة في الحكم على الأمور بصورة أخلاقية.

- يمتلك وعيا ذاتيا يؤثر بشكل أكثر من الآخرين. **(الجاسم و النبهان ،2018 : 55-56)**

جدول رقم(04): يوضح خصائص معلمي الطلبة الموهوبين في هونج كونج حسب تصنيف تشان.

الاستعدادات المهنية	القيم التربوية والمثل العليا	الخصائص الشخصية
- منظم ومنهجي في عمله. - موجه ولا يجبر على العمل. - متحمس لدعم المواهب. -لديه علاقة جيدة مع الموهوبين. - يسعى إلى الأفكار الجديدة في تعلمه المستمر. - ناضج وذو خبرة وثقة عالية بالنفس. - ينسجم مع الطلبة. - يمكنه العمل مع الآخرين من موظفين ومعلمين وطلاب وأولياء الأمور.	- يحترم النواحي الشخصية والذاتية للاخرين. - يستطيع خلق بيئة دافئة وآمنة وديمقراطية. - يتقبل مسؤولية تعليم الأطفال الموهوبين. - يمكنه رؤيه الأشياء من وجهة نظر الطلبة. - يمتلك الخيال والمرونة ومنفتح على التغير و محفز. - يدرك الفروق الفردية. - يرى حاجات الطلبة لتطوير مفهوم الذات لديهم.	- يمتلك إهتمامات في النواحي الفكرية والثقافية. - يمتلك ذكاء عاليا. - لديه معارف عامة واسعة. - يسعى الى الانجاز والتميز. - يميل الى التنوع في طرق وأساليب التدريس. - يستطيع التحكم في حياته. - يبتكر ويجدد بدل أن يتكيف. - أقل حكما وتقييما للآخرين.

(الجاسم و النبهان،2018:59)

لخص الباحث **برولاند** (1989 **Broland**) الخصائص والصفات المشتركة لمعلمي الموهوبين فيما يلي:

- القدره العقلية فوق المتوسط أي أن الذكاء شرط أساسي يجب أن يتصف به معلم الموهوبين وعلى الأقل يجب أن تكون درجه ذكائه 120 درجة كما حددها **نيولاند** (**Newland**) لمعلمي المرحلة الأساسية، و130 درجة لمعلمي المرحلة الثانوية على مقياس **وكسلر للذكاء**.
- معرفة متعمقة ومتطورة في مجال التخصص.
- الشجاعة الأدبية في قول لا أعرف.
- الإحساس القوي بالأمن الشخصي.
- حسن التنظيم والإعداد المسبق.
- معرفة في مجال الإرشاد الطلابي والقدرة الماهرة في ممارسته لعمله.

(Borland , ,J.H, 1989: 04)

أما صفات معلم الموهوبين كما لخصها **إيرلخ** (1982 **Ehrlich**) فهي كما يلي:

- تنوع القدرات والاهتمامات.
- لديه إستبصار ذاتي.
- يدرك حاجات طلبة.
- لديه القدرة على معالجة الأمور المعقدة والغامضة .
- يتحلى بصبر ولديه حس الدعابة. **(حميده، 2018: 40)**

(Ehrlich ,V.Z, 1982: 07)

تطرقت **ليلى بنت عبد الله المزروعي** إلى صفات وخصائص معلم الموهوبين من خلال الدراسات والأبحاث التي تمت من خلالها بتحديد الصفات والخصائص التي يجب أن تتوفر في معلم الموهوبين، كما أشارت إلي ما توصلت ليه من خلال تجربتها على هذه الفئة التي دامت مابين عام 1955إلى غاية 1985، وأيدت **ليندزي lindzy1980** تلك الخصائص من بين هذه الخصائص:

- أن يكون متقنا لعمله.
- أن يكون لديه الدافع القوى للإنجاز والتحصيل .
- أن يكون لطيفا مع الآخرين.
- أن يكون حاسما متوازنا عاطفيا ودودا صديقا جيدا ذو صحة جيدة .
- أن يكون لديه الخيال الخصب وحدس قوي وذكاء مرتفع يسعى دائما لتنميته .
- أن يكون صبورا إيجابيا واثقا من نفسه متفهما لحاجات الآخرين .
- يكون متعاون ديمقراطيا يحب التعليم متحمسا محبوبا عادلا دقيقا .
- يكون انجازه عاليا وسلوكه مسؤول ملهما.
- تكون اهتماماتة التعليمية متعددة .
- يكون عارفا بنظريات التعلم.
- يكون ناضجا ذا فلسفة تربوية واضحة مدركا لحاجات طلابه.
- يكون راغبا في دعم البرامج الجديدة مشجعا على التفكير.
- يثق بتلاميذه ويثق تلاميذه به.
- تكون كيفاياته تعليمية عالية.
- يكون متفوقا .

- يكون متفهما مع تلاميذه متعاطف معهم متقبلا لهم.
- يعد دروسه جيدا .
- يكون لديه استبصارا ذاتي .
- يكون يتحلا بالصبر ويحس بالدعابة والنكتة.
- يكون قياديا مرشدا بدلا ممن أن يستخدم أسلوب القصر والتعسف في تعامله مع الناشئة .
- إتاحة الفرصة للمشاركة والإستكشاف بدلا من إعطاء الحلول الجاهزة.
- القدرة على تقديم التغذية الراجعة بإستمرار.

أورد **فليدهاوزين Fledhusen** (عن **نورة السليمان**:2006) عدد من الخصائص والصفات الشخصية لمعلمي الموهوبين منها:

- مستوى مرتفع من الذكاء.
- الطموح العالي والحماس للعمل.
- يتصف بالمعرفة الواسعة وتنظيم الأفكار وتعددها.
- يتصف بالثقة العالية بقدراته ومعلوماته.
- يتميز بخيال خصب وأسلوب جذاب للتعبير والحوار.
- احترام وجهات النظر المختلفة وأقل انتقادا للآخرين.
- القدرة على التعرف على مشاكل الموهوبين وإرشادهم وتوجيههم.
- يندمج مع الطلاب ويتبادل الأفكار والطموحات معهم ويحقق جوا من الديمقراطية.
- يتعاون مع الآخرين ويقدم المساعدة لهم.

أما **العزة** (2002) فحدد مجموعة من الخصائص العامة المشتركة في معلمي الموهوبين على النحو التالي:

- قدرة عقلية فوق المتوسط.

- معرفة متعمقة ومتطورة في مجال التخصص.
- الشجاعة الأدبية في قول لا أعرف.
- الإحساس القوي بالأمن الشخصي.
- تقبل الغرابة والأصالة والتنوع.
- حسن التنظيم والإعداد المسبق.
- التأهيل التربوي و التدريب العلمي الجيد.
- معرفة في مجال الإرشاد الطلابي ومهارة في ممارسته.
- مبادرات الاتصال الدبلوماسية.
- عدم الخوف من التدريس. **(الجهني، 2010: 76-77)**

كما أضاف **(Giwan and demis 1964)** إلى جانب العناصر السابقة عنصرين أساسيين :

1. تمتع المعلم بأهلية عالية جدا للتدريس والقدرة على الإيحاء بأفكار جديدة لدى التلاميذ.
2. القدرة على إستثارة بالإضافة إلى القدرة على الابتكار والإبداع .

ولما كانت المهام المناطة بمعلم المتفوقين ليست بالأمر الهين لما لهؤلاء من خصائص واستعدادات تفوق مستوى العاديين إعتبارا من التعرف عليهم ورعايتهم لتفجير طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية ، لذا فإن هنالك مجموعة من خصائص و صفات أخرى تطرق إليها **(السليمان** : 2000) إعتبر أنه من الواجب أن يتحل بها معلم المتفوقين والموهوبين منها :

1. بإعتباره مدربا ومربيا :

- يكون على درجة عالية من الذكاء والكفاية ليتمكن من التعامل مع تلك الفئة المتميزة.
- يكون ملما بطرق التدريس المختلفة.
- القدرة على التجديد والإبداع بطرق التدريس التي ألم بها.

يكون لدى المعلم خبرة في الإدارة الصفية الناجحة من حيث :

- **حفظ النظام:** ويتجلى ذلك من خلال نجاحه في تحقيق التفاعل المثمر بينه وبين طلابه من جهة وبين طلابه من جهة أخرى .
- **توفير المناخ العاطفي:** يتمثل في تهيئة مناخ نفس إجتماعي تسوده علاقة إنسانية تتسم بالود والتفاهم.

- **تنظيم البيئة الفيزيقية:** والذي يعتمد بشكل كبير على فهم طبيعة المتعلمين واحتياجلتهم النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى حسن التخطيط.

- **توفير الخبرات التعليمية:** وذلك من خلال توفير الخبرات التعليمية المختلفة وحسن التخطيط لها ومتابعة الطلاب وتوجيه أدائهم .

- **ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقويمهم:** وذلك من خلال التعرف على قدراتهم ومتابعة تقدمهم وتقويمهم وإشباع قدراتهم وتنمية هوايتهم.

- **تقديم تقارير عن سير العمل:** يتم من خلال إعداد سجلات وملفات يسجل فيها معلومات وافية عن كل طالب من حيث رصد حضورهم و غيابهم ودرجاتهم والتقدم الذي يحرزه كل منهم من فترة لأخرى ومتابعة أوضاعهم الدراسية مع أولياء أمورهم .

2. باعتباره إنسانيا:

- **الإخلاص في العمل:** وذلك بأن تكون نيته بتعليم طلابه وتهذيبهم لوجه الله تعالى ونشر العلم ودوام خير الأمة بكثرة علمائها

- **أن يكون محببا لقلوب الطلاب:** أن النفسية المنفتحة لها أثر طيب على نفوس التلاميذ الموهوبين، فالمعلم السمح المتفائل يبعث الحب ويشيع الدفء في نفوس طلابه فيكون ذلك حافزا ودافعا قويا لهم لتطوير هذه الموهبة .

- **الصبر والحماسة والعدالة:** وذلك بأن يتقبل استفساراتهم ويرد عليها بصدر رحب ويتفاعل معهم، ويشجعهم على القراءة والبحث والاطلاع.

- **احترام الطالب وتقديرهم:** وذلك بحسن استقبالهم والرفق بهم بالإضافة إلى التواضع لهم، وعلى مستوى حسن من الخلق معهم كما يقول صلى الله عليه وسلم" ليس شيء أثقل في الميزان من الخلق الحسن".
- **جرأة المعلم وإقراره بجهله:** إن جرأة المعلم و إقراره بجهله أو خطأه عاملا مهما في تكوين علاقات إيجابية مع طلاب، وذلك بأن يوجه لهم الدعوة للبحث عن الحل أو الاستفسار عما غمض عليهم، أو الرجوع الى بعض الكتب بحثا عن إجابة للسؤال المطروح.

3. المعلم باعتباره موجها :

- مساعدة كل طالب على اكتشاف قدراته ومواهبه الخاصة لتفعيلها والوصول بها إلى أقصى طاقاتها.
- العناية بالطالب بصورة فردية أو جماعية لتنمية شخصية كل منهم مع تنمية روح الجماعة بينهم.
- المهارة في إدارة الحوار والنقاش داخل الصف بحيث لا تسودوه القيادة التسلطية أو الفوضوية وذلك لتحقيق الفائدة المرجوة منه.
- مساعدة الطفل الموهوب في معرفة مشاكله الشخصية وكيفية العمل على حل هذه المشاكل التي تعترضه.
- استغلال حماس الطفل للتعلم، و ما يتمتع به من ذاكرة وخيال قويان فما يتعلمه من حقائق و ما يتولد عن انطباعاته الأولية هي ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم، لأنها تمس نظرته المستقبلية لإتجاهه في الحياة وفي عملية الفهم والاستيعاب والعمل على تعميقها .

4.المعلم باعتباره أخصائيا نفسانيا :

- إلمام المعلم بخصائص النمو للمرحلة التي يتعامل معها.
- الكشف عن ميولهم واستغلال قدراتهم واستعداداتهم وتفجير طاقاتهم .
- إشباع حاجات الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وفق الإمكانيات المتاحة.
- الإلمام بالوسائل المدعمة لعملية التعليم مع تجنب المغالاة والإسراف حتى لا تفقد قيمتها.

(ليلة، 2000 : 231- 237)

تطرق **فتحي عبد الرحمان جروان** في كتابه حول أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين تتعلق بدراسات أجراها **ليندزي** 1980 لخص فيها الخصائص الشخصية و السلوكية التعليمية المفضلة من قبل الطلبة التي وجدت لدى المعلمين الناجحين في عملهم مع طلبتهم الموهوبين والمتفوقين على النحو التالي:

1- الخصائص الشخصية:

- يتفاهم ويتقبل ويحترم ويثق، ولديه شخصية قوية.
- حساس لمشكلات الآخرين و يقدم الدعم المناسب لهم.
- منفتح على الأفكار الجديدة ويتصف بالمرونة.
- لديه ذكاء فوق المتوسط كما يظهر أسلوبا ذكيا في فهم الأشياء والتعميم والمبادرة والتنظيم والربط .
- لديه اهتمامات ثقافية و أدبية وفكرية.
- لديه الرغبة في التعلم وزيادة المعرفة والتحصيل المتميز.
- حاضر البداهة ومدرك لما يدور حوله .
- ملتزم بالتفوق.
- يشعر بالمسؤولية عن سلوكه وما يصدر عنه.
- يرشد ولا يجبر أو يضغط .
- يكون ديمقراطيا وليس مستبدا .
- يكون مبادرا تجريبيا و ليس نمطيا جامدا.
- يشرك الآخرين في الاكتشاف ولا يعطي إجابات فقط.

2- الخصائص التعليمية:

- يطور برنامجا مرنا يستجيب للاحتياجات الفردية .
- يهيئ جو آمن يقوم على التسامح والمرح.
- يعطي تغذية راجعة للطلبة.
- يحترم القيم الشخصية و المنظور الذاتي للفرد ويقوي ما هو ايجابي منها.
- يقدر الإبداع و التخيل.
- يثير العمليات العقلية العليا .

ويرى فتحي جروان أن الطلبة أحد أهم المصادر الرئيسية للحصول على المعلومات حول أداء المعلم وفاعليته في التدريس، وقد اعتمدت دراسات كثيرة على هذه المنهجية في تحديد الصفات المرغوبة للمعلمين الناجحين في المدارس العادية وفي برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين على إختلاف أشكالها، ومن الأمثلة على ذلك دراسة قام بها **جونسون** 1976 وشارك فيها 1800 طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين 5 سنوات و 18سنة في جميع المراحل الدراسية بمنطقة فيلادلفيا والمناطق المجاورة لها، حيث وجد **جونسون** أن الطلبة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التحصيلية والحالة الاقتصادية يتفقون إلى درجة كبيرة على سمات المعلم التي تسهل تعلمهم و في ما يلي قائمه بهذه السمات:

- يعطي إهتماما لحاجتهم ويستمع لهم.
- يفهم مشكلاتهم ويتواصل معهم.
- يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم .
- يعاملهم بصراحه واحترام دون تمييز. **(جروان، 2013: 301)**

4- دور المعلم في الكشف عن الموهبة :

هنالك من يرى أن التعرف على الأطفال الموهوبين خطوة هامة نحو تنمية طاقاتهم والاستفادة منهم وإن لم يتم التعرف عليهم في الوقت المناسب، فإنه يصبح من العسير علينا مواجهة احتياجاتهم وقد يتعرضون إلى خبرات تسيئ الاستغلال الطبيعي لمواهبهم فقد يضيع وقتهم داخل حجرة الدراسة من غير جدوى، وهنالك اعتقاد مفاده أن الموهوبين يستطيعون التعرف على أنفسهم والكشف عن ذواتهم وتطوير إمكاناتهم دون الحاجة إلى التعرف عليهم، فقد تطرق **(Mariland)**، إلى هذا الجانب واعتبرها غير منطقية معتبرا بذلك الطفل الموهوب كالذهب فهو بحاجة من يستخلصه ويعيد تشكيله. **(دبراسو ،2009: 23)**

بطبيعة الحال أول من يواجه الطفل الموهوب بعد أفراد أسرته هو المعلم في المدرسة والمعلم الكفء من مميزاته يكون ملما بخصائص الموهوبين وقدراتهم، وهنالك هنالك المؤشرات التي يعتمد عليها المعلم في تحديد أو التعرف على الطفل الموهوب نجد منها:

-مدى تفوق الطالب على أقرانه في الصف الواحد.

- مدى السرعة والسهولة التي تبدو عليه في استعادة المعلومات والحقائق وفهمها.

-مدى قدرته على التفكير والإستنتاج وإدراك العلاقات واستيعاب المفاهيم المرتبطة به.

-مدى قدرته على التعرف وحفظ المعلومات والحقائق دون تكرارها.

-مدى إحتفاظه بمعلومات ومفردات غير متوفرة لدى أقرانه ويقوم باستخدامها في المناسبات المختلفة.

-هل يفضل قراءة الكتاب التي تفوق مستوى عمره الزمني ويتردد باستمرار على المكتبة؟

-هل يظهر قدرات عقلية متميزة عندما يتعامل مع العمليات التي تستدعي ذلك؟

-هل يظهر اهتمامات عديدة كل ما حوله من أمور خاصة منها العلمية والعملية؟

- هل يظهر سرعة بديهة في الإجابة على الأسئلة الصعبة ويناقش و يستجيب برد فعل و زمن أقل من غيره؟

-هل يبدوا واثقا من قدراته ومعلوماته ولا يتردد في تولي المسؤوليات؟

(القطناني ، مريزيق، 2009 : 126)

5- الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم الموهوبين:

وفي في هذا السياق هنالك دراسات أجريت في هذا المجال التي تحدد الكفايات المعلم ومن بين الدراسات نجد **دراسة بيشوب 1968** التي استهدفت الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما السمات الشخصية والإجتماعية والسلوكية التي تميز معلمي المدرسة الثانوية الذين تم اختيارهم كمعلمين ناجحين من قبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين من ذوي التحصيل رفيع المستوى؟

- ماهي أنماط السلوك الصفي للمعلمين الذي حكم عليهم بالفعالية من قبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين؟

وقد شارك في هذه الدراسة 186 طالب وطالبة من الموهوبين والمتفوقين من مرحلة تعليم ثانوي ينحدرون من مناطق تعليمية مختلفة في ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد طلب منهم اختيار واحد من المعلمين تنطبق عليه بشكل قوي كل فقرة من فقرات استبانة تضمن 12 بند، ثم طلب منهم اختيار معلم واحد يعد الأكثر نجاحا وفعالية وكان له أثر كبير في حياته التعليمية ، وعلى ضوء استجابات أفراد العينة قام الباحث بتصنيف المعلمين وعددهم 206 في مجموعتين ثم استخدمت عدة طرق لجمع المعلومات حول سلوكياتهم الصفية و قدراتهم العقلية و اتجاهاتهم المهنية، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى نتائج عديدة من بينها:

- أظهر المعلمون الناجحون تحصيلا من مستويات مرتفعة في الدراسة الجامعية وعلى مقياس إدواردز للتفضيل الشخصي .

- تميز المعلمون الناجحون بأنماط حياتية مختلفة عن المعلمين غير الناجحين ، حيث أنهم كشفوا عن وجود اهتمامات متنوعة لديهم كالمطالعة و المشاركة في الأنشطة الفنية والثقافية و قراءه الشعر والقصص وكتب سير الحياه.

- وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتين من حيث الاتجاهات المهنية و السلوكيات الصفية التالية :

- يظهرون اتجاهات إيجابيه وحساسية وتعاطف مع الطلبة.

- أكثر حماسا ودراية بالموضوعات التي يدرسونها.

- يدعمون المشروعات التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين. **(جروان، 2013: 302- 303)**

وانطلاقا من حاجات الطلاب الموهوبين والتي تميزهم عن غيرهم من الطلاب العاديين، لابد من توافر كفايات تؤهل المعلم لأداء مهامه، وهناك بعض المهارات والقدرات التي ينبغي أن تتوافر في معلم الموهوبين وأهمها:

- أن يكون متفوقا في مهنته.

- أن يكون لديه قدرة مناسبة من النضج الانفعالي.

- أن يتفهم الحاجات الخاصة للطالب الموهوب.

- أن يلبي حاجات الطالب الموهوب.

- أن يعرف معنى الموهبة، وأن يتدرب على أساليب الكشف عن الموهوبين في الصف.

- أن يجعل مناخ التعلم ابتكاريا ومرنا ومتسامحا.

- أن يتفهم مواطن القوة والضعف في مختلف النماذج التنظيمية لتربية الموهوبين.

(الجهني، 2010، ص.77-78)

وقد أورد **فيلدهاوزين (عن نورة السليمان: 2006)**عدد من الكفايات التعليمية لمعلمي الموهوبين منها:

- لديه المهارة على تطوير المناهج والمواد الدراسية وإعدادها.
- المهارة العالية في الإعداد والتدريس لمختلف أنواع القدرات العقلية والاهتمام بالقدرات الإبداعية وحل المشكلات.
- الإلمام بمهارة تقنيات الأسئلة وتركيبها وطرحها.

- المهارة في التأسيس للأنشطة المستقلة والأبحاث.
- الإلمام بمهام وأساليب التعليم التفردي والتعاوني. **(الجهني، 2010: 78)**

كما قد أشير إلى أنه ينبغي لمعلم الموهوبين الإلمام بالكفايات الثقافية والأكاديمية والمهنية التي تمكنه من التعامل مع الطلاب الموهوبين والتي منها:

- تشجيع الطلاب الموهوبين لتقديم أفكار إبداعية واستخدام العديد من الأساليب للوصول إلى الجديد كأسلوب حل المشكلات أو العصف الذهني.
- إثارة قدرة الطلاب الموهوبين على الإحساس بالمشكلات.
- تنمية ثقة الطلاب الموهوبين في إدراكاتهم الخاصة وأفكارهم الشخصية.
- تشجيع الطلاب الموهوبين على الوعي بفوائد المعلومات وارتباطها بالحياة.
- الدراية بالدراسات التربوية والنفسية الخاصة بالمراحل السنية المختلفة.
- النظام وحب العمل الشاق المرتبط بالإنجاز.

وحددت الإدارة العامة للموهوبين في وزارة التربية والتعليم في تعليمة رقم 448/ 64 في 1427/10/8، كفايات معلمي الموهوبين المحددة في المجالات التالية:

- معرفة الخلفية التاريخية لتربية وتعليم الموهوبين.
- فهم ومعرفة المفاهيم والأسس العامة في تربية وتعليم الموهوبين.
- قدرة التعرف على الطلاب الموهوبين.
- تحديد خصائص الطلاب الموهوبين.
- فهم خصائص معلم الموهوبين.
- متمكن من طرق الرعاية وأساليب التدريب.
- القدرة على التقويم والتطوير. **(الجهني، 2010: 79)**

6- الأهداف التربوية والسلوكات التي ينميها المعلم في الطفل الموهوب :

أوردت الباحثة "**كلارك**" ستة أهداف مرغوبة في تعليم الأطفال الموهوبين والمتفوقين، خمسة منها في مجال التربية الانفعالية وواحدة فقط في المجال العقلي المعرفي ووضعت تحت كل هدف منها قائمة من السلوكات والأفعال التي أظهرت الدراسات أن ممارستها من قبل المعلم كانت ذات أثر فعال في بلوغ هذه الاهداف كما حددت بعض السلوكات التي يمارسها بعض المعلمين والتي من شأنها كبح عملية بلوغ هذه هداف وإعاقتها:

الهدف الأول: تنمية العقل الباحث: ولقد وضعت "**كلارك**" السلوكات المؤدية لبلوغ هذا الهدف وهي كما يلي:

- يشرك المعلم الطلبة في مواقف غير منتهية وبحاجة إلى الانتهاء.
- يطلب من الطلبة التفكير في سؤال مربك ومحير.
- يتحدى قدرات الطلبة العقلية بأسئلة تعتمد فقط على قراءة الدرس.
- يسمح المعلم للطلبة بإعطاء إضافات وتوضيحات وشروحات بديلة.
- يشجع المعلم الطلبة على وضع فرضيات للوصول إلى شيء مجهول.
- يتقبل اقتراحات الطلبة الغريبة وغير المألوفة.
- يطلب من الطلبة تقديم أدلة منطقية تدعم استنتاجاتهم.
- يوفر للطلبة المواد اللازمة لأداء المهمة والوقت المناسب.
- يسأل أسئلة غير تقليدية مثل كيف يمكن الوصول إلى.
- يستخدم عبارات افتراضية مثل إذا- فماذا- فإن.
- يحتوي على افتراضات واستدلالات ونتائج.

الهدف الثاني: تنمية مفهوم الذات: ولتحقيق هذا الهدف يجب قيام المعلم بالسلوكات التالية:

- يهتم لكل طالب ويحترم رأيه.
- يظهر مشاعره الصادقة ويمدح الطالب ويبتسم له ويقدره.
- يناقش الطلبة بشكل جماعي في حل المشكلات الصفية.

- يتيح للطلبة الجو المناسب للتعبير عن مشاعرهم.
- يطلب من الطلبة كتابة قصص تعبر عن شخصياتهم.
- يقدم تغذية راجعة للطلبة وأعمالهم.
- يمتدح الجهود المبذولة ويحترم الطالب احترام غير مشروط.
- لا يستخدم ألفاظ مهددة ومحقرة لذات الطالب.
- يبني مفهوم الذات عند الطالب ونظام القيم لديه.
- يتعاون مع الطلبة دائما.
- يجعل الطالب يستمتع بانجازاته ويمتدحه عليها.
- يشجع الطالب على قول لا إذا كان ذلك لايتفق مع رأيه.

أما سلوكات المعلم التي تعيق بلوغ هدف تنمية مفهوم الذات فهي:

- يجرح الطلبة بكلمات تمس مفهوم الذات عندهم وتساعد على تدنيه.
- يعاقب الطالب عندما يغضب.
- يطلب من الطلبة أن يصطفوا في صفوف.
- يطلب من الطلبة الإنصياغ لتعليماته دونما نقاش.
- يتجاهل الطلبة وقدراتهم.
- ازدراء الآخرين والسخرية من آرائهم.

الهدف الثالث: تنمية احترام الآخرين؟ ولبلوغ هذا الهدف يجب على المعلم أن يقوم بالسلوكات التالية:

- يوجه الطلبة لإحترام الآخرين.
- يساعد الطلبة في حل مشكلات الآخرين.
- يعرف الطلبة بأهمية وقيمة الطلبة الآخرين.
- يطلب من الطلبة مناقشة الفروق بين الناس.
- يطلب من الطلبة احترام رأي الآخرين.
- يطلب من الطلبة احترام حقوق الآخرين ووجهات نظرهم ومشاعرهم.
- يشجع التعاون الاجتماعي.

- يطلب من الطلبة استكشاف مشاعر الآخرين.

أما السلوكات غير المناسبة والتي تقف عائقا أمام تحقيق هذا الهدف فهي:

- احتقار الآخرين وازدراء آرائهم.
- السخرية من الآخرين.
- الشك في الآخرين.
- تشجيع العمل بشكل فردي وأناني.

الهدف الرابع: تنمية الحس بالكفاية واحترام الذات: لكي يصل المعلم لهذا الهدف يجب أن يقوم بالسلوكات التالية:

- يكلف الطلبة بالحصول على المعلومات الخاصة بهم.
- يشجع الاستقلالية لدى الطلبة وعدم الاعتمادية.
- يوفر للطلبة فرص استخدام المعينات التعليمية.
- يعلم الطلبة أسلوب حل المشكلات.
- يعلم الطلبة ضبط الذات.
- يعلم الطلبة مهارات اتخاذ القرار.
- يعطي الفرصة للطلبة لعرض انجازاتهم التي يفضلونها.
- يتيح الفرصة للطالب لاختيار بدائل أخرى للعمل إذا أحس الطالب بالملل.
- لايستجوب ولا يحاضر ولا ينتقد بشكل لاذع ويشجع المشاركة.

أما معيقات تحديد هذا الهدف فهي:

- يطمس إنجازات الطلبة ولا يعيرها إهتمامه.
- لا يجعل الطالب يثق بنفسه ويجعله حائرا مترددا.
- لا يقدم بدائل مناسبة للطالب للقيام بعمل إذا أحس بالملل.

الهدف الخامس: تنمية الحس بمسؤولية الطالب عن سلوكه: ولبلوغ هذا الهدف فإن على المعلم أن يقوم بالسلوكات التالية:

- يجعل الطالب يحصل على المعلومات بنفسه.
- يشجع الاستقلالية.
- يشجع الضبط الذاتي عند الطلبة.
- لا يصدر أحكام قيمية على سلوك الطالب.
- يشجع الطالب على مراجعة أفكاره.
- يستخدم معايير مختلفة لتقييم أعمال الطلبة بالتعاون معهم.
- يستخدم أسلوب التقييم الذاتي.

أما المعيقات التي تحول دون تحقيق هذا الهدف فهي:

- لا يسمح بالمناقشة.
- يضع جميع القواعد ويصنع اتخاذ القرارات.
- يطلب من الطلبة رفع أيديهم وينتظرون دورهم.
- يساعد الطلبة فقط عند رفع أيديهم بطلب المساعدة.

الهدف السادس: تنمية الحس بالالتزام والانتماء: وليصل المعلم لتحقيق هذا الهدف عليه أن يقوم بالسلوكات التالية:

- إظهار الاهتمام والقلق.
- يظهر المواساة والطمأنينة ويقدم توضيحات إذا لزم الأمر لذلك.
- يقدم المعلم اقتراحات وتوضيحات إذا لزم الأمر ذلك.
- إصلاح أو معالجة شيء ما.
- تحذير الآخرين من المخاطر أو تقديم الحماية لهم.
- العمل معهم بروح الفريق.
- يعلمهم كيف يحبوا ويحبوا.
- مساعدة الآخرين في إنجاز مهاماتهم.

أما معيقات تحقيق هذا الهدف فتتمثل في السلوكات التالية:

- عدم الاهتمام لمشاعر الطلبة.
- إشعارهم بأنه غريب عنهم وأنه أفضل منهم.
- عدم مبالاته بإنجازاتهم.
- عدم مساعدتهم في حل مشكلاتهم.
- عدم القلق والاهتمام بانتكاساتهم إذا ما حصل ذلك. **(العزة، 2000: 153-158)**

7- إرشادات معلم التلاميذ الموهوبين داخل الصف العادي:

إن إستراتيجيات تقديم المساعدة للطفل الموهوب والمتفوق داخل الصف العادي من أكبر العوامل المساعدة في وقاية الطفل من التعرض للمشكلات الانفعالية والاجتماعية،لذا على المعلم التصرف بشكل عادي عند تعرفه على طالب موهوب ومتفوق داخل صفه وتقديم المساعدة لهذا الطالب عن طريق مراعاة بعض الأمور التالية :

- عدم إجبار الطالب الموهوب على أن يقوم بكل ما يقوم به الآخرون.

- عدم مطالبة الطالب الموهوب والمتفوق التدريب على مهارات يتدرب عليها الآخرون في حين إجادته لها إجادة التامة.

- إسناد الأعمال الصعبة في الصف دوما له، طبعا إذا كانت لديه الرغبة في ذلك.

- إسناد الأمور القيادية له إذا كان يرغب في ذلك.

- عدم الحد من تقدمه في المناهج إذا حاول ذلك.

- توفير الأجواء المناسبة لأنشطة الطالب الموهوب وتوجيهه التوجيه السليم.

- عدم تعميم العقاب على طلاب الصف لتجنبا لإيذاء الطالب المتميز في حالة عدم إرتكابه للذنب.

- إسناد له دور القيام بالمشاريع التعليمية الهامة المعززة للمناهج وإعطائه حرية الاختيار الموجهة في حالة إهتمامه بالقيام بالمشاريع الخاصة التي تعكس ميوله واهتماماته الخاصة.

– إعطائه دور مساعدة الطلاب الضعفاء بشكل خاص، بالإضافة إلى تكليفه كمساعد للمعلم يعمل على مساعدة أي طالب في الصف إذا أبدى استعدادا لذلك.

– مساعدته في تقبل الامتحانات بنفسية سليمة بالإضافة إلى مساعدته في الحد من الخوف من العلامات المدرسية وتدريبه على كيفيه التعامل مع الفشل.

– ضرورة مساعدة الطالب الموهوب المتفوق في أن يقع في حب موضوع ما، وتوجيهه في تعلم هذا الموضوع كي يصبح مجالا يعمل فيه في المستقبل ويعمل على تقدم هذا الموضوع في وطنه أو ليساهم في تعليم هذا الموضوع للطلاب صفه في مدرسته. **(القمش و المعايطة، 2012: 287– 288)**

كما يستطيع المعلمون اللذين يتمكنون من التعرف على الموهوبين المعرضين للخطر أن يقوموا بأنشطة تساعد هؤلاء الطلاب على التغلب على أزماتهم ومواجهة العوامل المسببة للخطر لذا على مدرسي الموهوبين أن يسألوا أنفسهم الأسئلة التالية.

- هل الطالب منعزل ووحيد؟
- هل يشعر أنه مستبعد من أقرانه، ولا يلقى ترحيبا منهم؟
- هل انخفضت درجاته أثناء وجوده في المدرسة؟
- هل يشعر بالخجل أو الانسحاب ويظهر هيجانا مزاجيا عرضيا؟
- هل يدخن أو يستعمل أي نوع من المشروبات المحرمة؟
- هل يبدو أنه يحتاج إلى انتباه دائم؟
- هل يعاني من مشكلة عند الاختيار بين بذل المجهود في الدراسة أو الرغبة في البروز الاجتماعي؟
- هل يرفض تأدية الواجبات التي يكلف بها؟
- هل أصدقائه عامة أكبر منه سنا؟

إم الإجابة "بنعم" على الكثير من هذه الأسئلة يجب أن تعطي المعلم بعض المؤشرات للمزيد من التحقيق حتى يحدد هل كان الطالب الموهوب فعلا في خطر. **(قطناني، 2011: 333–334)**

ثانيا: طرق تدريس التلميذ الموهوب.

1-تعريف طريقة التدريس:

1.1- الطريقة لغة:

مفردة جمعها طرق – طرائق، والطريقة هي السيرة أو الحالة أو المذهب المتبع أو الخط الذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدف ينشده، كما يطلق لفظ الطريقة على الوسيلة الموصلة إلى هدف ما.

2.1- تعريف التدريس:

التدريس كما جاء في المعجم التربوي لملحقة سعيدة الجهوية والمصحح من طرف عثمان آيت مهدي، عرف التدريس على أنه سلسلة منظمة من الفعاليات يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا وهي عملية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة. **(شنان ، هجرمي،2009: 55)**

إضافة إلى ذلك أعطى العديد من التربويين تعريفات لمصطلح التدريس إختلفت حسب زاوية النظر لكل منهم نذكر منها:

تعريف ماجدة السيد عبيد: التدريس بأنه "عملية تواصل بين المدرسة والمتعلم وتعني الإنتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو التعليم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، وهو بذلك نظام شخصي فردي يقوم فيه المدرس بدور مهم هو التدريس، الذي يعني عملية تقديم المعلومات والنشاطات التي تسهل على المتعلمين تحقيق الأهداف التعليمية.

(عبيد ، 2001، :15)

تعريف رشيد لبيب:عرف التدريس على أنه ما يقوم به المدرس في العملية التربوية.

(لبيب ، 2001 :25)

تعريف عبد الرحمن عبد السلام جامل: عرف التدريس على أنه مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه.

(جامل،2000: 16)

تعريف محسن علي عطية: التدريس بأنه "نشاط إنساني هادف مخطط منظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بإلقاء المعارف وإكسابها إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات عن اكتشاف المعارف والتأثير في شخصية المتعلم من خلال عملية التفاعل التي تجري بين كل من المعلم والمتعلم والبيئة والوصول بالمتعلم إلى المستوى الذي يكون فيه قادرا على التخيل والتفكير المنظم والتصور الواضح وتنمية شخصية المتعلم في المجال المعرفي والانفعالي والمهاري وإخضاعه إلى عملية تقويم مستمرة". **(عطية، 2007 :25)**

انطلاقا مما ورد أعلاه من تعريفات يتضح أن للتدريس عدة معاني، منها من ارتكز في تعريفه على دور المعلم كون أن وجوده في عملية التدريس أمر ضروري وأهمل المتعلم بدوره كعنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما تجسد في تعريف كل من عبد الرحمن وماجدة السيد عبيد الذي اقتصرا في تعريفهما على الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد، وذلك من أجل تحقيق أهداف تعليمية مسبقة، وفي مقابل ذلك يرى محسن عطية أن المتعلم له حاجاته وميوله ودوافعه، فإن عملية التدريس لا ينبغي أن تنحصر في نقل المعلومات وفقط إنما ينبغي أن تؤخذ تلك الحاجات بعين الاعتبار، ويجب أن يرتقي التدريس إلى المستوى الذي يمكن من تلبية حاجات المتعلم وتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

3.1- المعنى التربوي لطرق التدريس:

هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سابقا من قبل المعلم والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريبية المرجوة بأقصى فعالية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة.

(خطاب، ب س: 4)

ويعرف **دلال كامل** بدوره طريقة التدريس على أنها وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه. **(قدورة ، 2009: 21)**

في نفس السياق عرف **أحمد زكي** صالح طريقة التدريس بأنها الوسيلة التي تتبع في تدريس مادة أو مجموعة من المواد، فهي الوسيلة لتحقيق التعلم في مقرر من المقررات الدراسية الذي يمكن أن يتحقق في أكثر من طريقة. **(صالح ، 1982 :297)**

أما **أحمد حسين اللقاني** فيرى أن طريقة التدريس هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف. **(اللقاني ، 1989 :228)**

ويذهب **محسن علي عطية** في تعريفه لطرق التدريس بأنها الإجراءات التي يؤديها المدرس أو المعلم لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة.

كذلك يعرف **عبد الرحمن عبد السلام جاملي** طريقة التدريس بأنها مجموعة أساليب يؤديها المدرس من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف الدرس، وهي حلقة وصل بين التلميذ والمنهج بحيث يتوقف على الطريقة ونجاح إخراج المقرر أو المناهج إلى حيز التنفيذ، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوب فيه. **(جامل،2000: 16)**

كما يعرف **محمد صلاح الدين مجاور** طريقة التدريس على أنها أسلوب المعلم في معالجة النشاط التعليمي مع تلاميذه ليحقق أكبر قدر ممكن من الفائدة وعلى أسلوب المعلم وطريقته التي تتوقف على نمو التلاميذ في تعلمهم، فهي مجموعة من الوسائل والأدوات التي يعتمد عليها المدرس ويستعملها أثناء أدائه للعملية التعليمية وتحقيق الأهداف. **(مجاور ، 1983 :33)**

وعليه مما ورد أعلاه من تعاريف لطرق التدريس نستخلص بأن طريقة التدريس هي مجموعة الأنشطة والأساليب والإجراءات التي ينتهجها المعلم لتقديم المعارف والمهارات والخبرات للمتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا بنوع من المرونة مع الموقف التعليمي، وفي أقل جهد ووقت ممكنين.

2- بعض المفاهيم المتداخلة بطرق التدريس:

هناك بعض المفاهيم المهمة التي ينبغي أن نميز بين دلالتها، وهي استراتيجيات التدريس – طريقة التدريس– أسلوب التدريس لما يحملونه من معاني يراها البعض أنها مرادفات لمفهوم واحد وذات علاقة فيما بينها، إلا أنها في الواقع لكل منها دلالته ومعناه.

وعلى هذا الأساس ينبغي التطرق إلى هذه المفاهيم وتوضيح العلاقة بينها، وبالتالي تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس.

وهو ما جاء به **شاهين حسن عبد الحميد** في كتابه استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، حيث لخص فيه العلاقة بين المفاهيم في الشكل التالي:

شكل رقم(04): يوضح المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس.

المصدر:شاهين، 2010: 23

انطلاقا من المخطط المبين أعلاه يمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب، في أن الإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب.

إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) والإستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة والإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين، فالإستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة، وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة، والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة.

وفيما يلي جدول يمثل الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس:

(شاهين، 2010: 23، 24)

جدول رقم(05): يوضح الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس.

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة.	رسم خطة متكاملة وشاملة للعملية التدريسية.	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل، مؤشرات.	فصلية، شهرية، أسبوعية.
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف.	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	موضوع مجزأ على عدة حصص، حصة واحدة، جزء من حصة.
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب.	تنفيذ طريقة التدريس.	اتصال لفظي اتصال جسدي حركي.	جزء من حصة دراسية.

المصدر: شاهين، 2010:24

3-معايير اختيار طرق التدريس :

اختيار المعلم لطريقة التدريس التي تخدم مادته العلمية ينبغي أن ينطلق من جملة من المعايير التي تسمح له بالاختيار الأمثل وفق ما يسعى إليه من أهداف تعليمية وعليه فيما يلي تبرز بعض هذه المعايير:

1- توازن الخطة الدراسية بين المواد النظرية والمواد العلمية في القدر والأهمية ما يخصص في زمن للناحيتين بحيث لا يطغى جانبا منها على الأخر إلا في بعض الحالات التي يجب أن تأخذ الدراسة العملية والتطبيقات عناصر أكبر كالمواد الفنية والمهنية.

2- يصاحب التعليم التطبيق والممارسة فلا يقتصر عن سرد الحقائق و بذلك يضمن فاعلية التلاميذ.

3- تشجيع طريقة التدريس على الإطلاع والمقارنة وتشجيع على الاستفادة من المعرفة والخبرات بشتى الوسائل.

4- أن نقتدي بالأنشطة التي تتصل بكل منهج وأن تنبثق منه حتى يكتسب حيوية وواقعية ويكسب التلميذ خبرات عملية حقيقية.

5- أن تتفق طريقة التدريس وقدرات المتعلم اللفظية والنفسو حركية.

6- أن تتناسب ما يقصد تدريسه سواء كان تدريس كيفية عمل شيء أم تدريس حقيقة (تدريس معارف) أم تدريس موجها نحو القيم.

7- أن تناسب الزمان والمكان باعتبارهما عاملين من عوامل الموقف التعليمي.

4- أنواع طرق التدريس:

1.4- طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية).

تعتبر طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية كما يصطلح عليها بعض التربويين وأهل الاختصاص من أقدم الطرق ولعل أنها أول طريقة بدأ بها التعليم، وهي تعتمد على المعلم أكثر من اعتمادها على المتعلم **(نبهان، 2008 :37)**، حيث يقوم في المحاضر بإلقاء المادة العلمية على مسامع الدارسين ويحاول أن يثير انتباههم ويجعلهم في حالة من النشاط **(شنان و هجرمي، 2009: 87)**، وفي ذات السياق ترى **رافدة الحريري** أن طريقة المحاضرة هي عملية إلقاء وعرض المعلومات ونقل الخبرات من المعلم إلى المتعلم، وهذه الطريقة تتمركز حول المعلم باعتباره المحور الرئيسي فيها. **(الحريري ، 1994: 15)**

وبالتالي من خلال ما ورد أعلاه نجد أن دور المتعلم في هذه الطريقة دور سلبي فهو فقط متلق ومستقبل حيث يرى **دلال كامل قدورة** في كتابه طرق التدريس العامة أنها قد تكون مفيدة في المرحلة الجامعية، وأيضا في المراحل الأخرى وخصوصا المرحلة الابتدائية، فالمعلم هو الجانب الإيجابي فقط ويبقى الطالب سلبيا. **(قدورة ، 2009: 15)**

1.1.4- أنماط طريقة المحاضرة:

يصنف المربون أنماط المحاضرة إلى عدد من الأشكال والأنماط وتتمثل فيما يلي:

1.1.1.4- المحاضرة المباشرة: وفيها يكون دور المعلم كناقل ومالك للمعلومات والمادة التعليمية حيث يقدم المعلم الموضوع العلمي المخصص لمادته على طلبته بمجرد العرض الشفوي من دون مناقشة أو إشراك الطلبة المستمعين مع مدرسهم أو في السماح بالسؤال أثناء الإلقاء، وإنما بعد الانتهاء منه ويكون حديث المعلم مستمرا والطلبة يستمعون إليه ويرفقون ملاحظاتهم مما يصدر عنه من معلومات وحقائق.

(السمراني و القاعود ، 1994: 15)

2.1.1.4- المحاضرة مع طرح الأسئلة: يتخلل عرض المحاضرة وتقديمها بطرح عدد من الأسئلة من قبل المتعلمين ويقوم المعلم بالإجابة عنها أمام المتعلمين.

3.1.1.4- المحاضرة باستخدام الطباشير: يعرض فيها المعلم المعلومات بصورة لفظية ويستخدم الصبورة والطباشير لشرح وتوضيح النقاط الغامضة. **(عطا الله، 2001: 231)**

4.1.1.4- المحاضرة وإشراكها بالنقاش والشرح: حيث يقدم فيها المعلم المعلومات بطريقة لفظية ويتيح أمام الطلبة الفرصة للمناقشة وإبداء الرأي وتتوقف قوة الشرح على مايلي:

- أن لايكون الشرح مجرد كلام يلقى، بل يكون مهمة الشارح إظهار وبيان النقاط والأمور الجوهرية والأساسية والإنتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى.
- اللغة والألفاظ والتعبير والأسلوب الذي يستعمله المعلم، فكثيرا من الألفاظ التي يعتقد المعلم أنها سهلة معروفة بالنسبة لطلبته، ولكنها غامضة أو غير متداولة أو مسموعة أو ذات معنى غير محدد.

(السمراني و القاعود ، 1994: 15)

5.1.1.4-المحاضرة وتقديم العرض التوظيفي: يستعمل المدرس في هذا النوع من المحاضرة الرسومات والمجسمات وتجارب العرض، بحيث تصبح محورا للمادة التعليمية التي تتضمنها المحاضرة وتزيد من وضوحها وفهمها، كما يستخدم كذلك الأفلام لتدعيم المادة النظرية. **(عطا الله ، 2001: 232)**

6.1.1.4- القصص في المحاضرة: تساعد على جذب انتباه المتعلم وتشويقه، كما تساعد على نقل المعلومات والحقائق بطريقة نسيقية، ويربي الأطفال خلقيا وتؤدي إلى الحيوية والنشاط في الدروس الجامدة، من أمثالها القصص التاريخية والخيالية. **(جامل،2000: 128)**

2.1.4- دواعي استخدام طريقة المحاضرة:

تغير المواقف التعليمية وظروف التدريس يلزم المعلم اللجوء إلى استخدام طريقة المحاضرة، كونها أحد الوسائل المهمة لنقل الأفكار والخبرات والمهارات للمتعلمين، كل هذا يتلخص في الأسباب التالية:

1.2.1.4- ازدحام الفصول الدراسية: عندما تكون الفصول الدراسية مزدحمة بالطلاب بسبب العدد الكبير للمتعلمين فإن ذلك يدفع المعلمين إلى استخدام أسلوب المحاضرة في التدريس والاستغناء عن أسلوب الدروس العملية أو المناقشة، لأن هذا العدد الضخم من المتعلمين يصبح من الصعب متابعة وتصحيح أخطائهم أو إجراء المناقشة لهم أو حتى استعمال أسلوب الأسئلة والأجوبة، لأنه يمكن أن يغطي عددا كبيرا من المتعلمين. **(الخطيب، 1997: 59)**

2.2.1.4-عدم توفر الإمكانيات:إن عدم وجود الإمكانيات المادية لدى المدرسة لتأمين الأدوات والوسائل التعليمية كالأجهزة التي تستخدم في المختبرات والعروض التوضيحية كالصور والسينما، وبالتالي فإن فقدان المدرسة لهذه الإمكانيات تدفع المعلم إلى استخدام هذا الأسلوب.

- ضرورة عمل ملخص لمادة ما أو تقديم لها، أو الإيجاز بنقاط أو بشرح خبرة ما أو تعريف مفهوم، وهو ما يلزم في هذه الحالات أن لا يكون الزمن المستغرق في ذلك طويلا. **(الناشف، 1999 :60)**

3.2.1.4- الاقتصاد في الوقت: إن استخدام أسلوب المحاضرة يساعد المعلم على الاقتصاد في الوقت لأنه يتمكن من تدريس قدر كبير من المادة التعليمية في وقت قصير، فالتجربة التي يحتاج إجراؤها أربعين دقيقة قد يشرحها المعلم في ثلاث أو أربع دقائق،كما يكون من الممكن للمعلم أن يشرحها بأسلوب

المحاضرة في دقيقة أو دقيقتين وهكذا يجد نفسه مضطرا إلى استخدام هذا الأسلوب بسبب عدم تناسق طول المقررات الدراسية، أي عدم ملائمة نوعية بعض المعلومات ومستواها للزمن المخصص لها.

4.2.1.4- طول المقررات الدراسية: معظم المدارس في البلاد العربية تكتظ مقرراتها الدراسية بالمعلومات، سواء الأساسية للمعلم وترك المتعلم ليبحث ويستنتج ويتوصل بنفسه إلى الفرعيات الصغيرة في العلم، مما يزرع في نفسه حب البحث والدراسة وزيارة المكتبة ومحاولة تطبيق ما تعلمه، وإنما لجؤوا لوضع المقررات الدراسية وحشوها بالمعلومات مما يجعل المعلم مطالبا بإنهاء المقرر في وقت محدد، هذا ما يجر المعلم على استخدام أسلوب المحاضرة بكثرة في تدريسه.

5.2.1.4- تفادي المشكلات: إن استخدام أسلوب المحاضرة يساعد المعلم على تفادي المشكلات التي قد تنشأ نتيجة استخدام بعض المواد الكيميائية والأجهزة، مثل انفجار بعض الأجهزة أثناء إجراء بعض التجارب أو الصعق الكهربائية من بعض الأجهزة، وبعض المعلمين يخشون من تحمل المسئولية في مثل هذه المواقف، ولذلك يلجأ إلى استخدام أسلوب المحاضرة. **(الخطيب ، 1997:60-61)**

3.1.4- خطوات طريقة المحاضرة:

تقوم طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية) على مجموعة من الخطوات نذكر منها:

1.3.1.4- المقدمة أو التمهيد: تعتبر المقدمة مدخلا للمادة التي يريد المعلم عرضها على التلاميذ، وذلك لتهيئتهم وشدهم نحو الموضوعات المراد نقلها إليهم، وقد تكون المقدمة عبارة عن موجز سريع لما قدمه لهم في المحاضرة السابقة، أو طرح عدد من الأسئلة بهدف التعرف على مدى استعداد التلاميذ وتحضيرهم للمادة الجديدة ومستوى المعلومات التي اكتسبوها من المحاضرة السابقة.

2.3.1.4- العرض: ويشتمل على موضوع الدراسة بما يحتوي عليه من حقائق ومعارف وتجارب، والعرض هو جوهر الخطة الموضوعة للدرس ويستغرق معظم الوقت المخصص له، وفي العرض يقوم المعلم بتقديم الشرح المفصل للموضوع بشكل متسلسل ويوضح المفاهيم الجديدة ويندرج عادة في الشرح والتوضيح من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب وذلك لتحقيق عملية التواصل والفهم للتلاميذ، وقد يستخدم بعض الوسائل التعليمية من أجل ترسيخ المعلومات وتوضيح ما هو غامض منها.

3.3.1.4- الربط: وهو عملية الربط بين أجزاء المواضيع المطروحة في المحاضرة وإيجاد العلاقة بين جزئياتها والموازنة بين بعضها البعض، وذلك لمساعدة التلاميذ كي يكونوا على بينة من هذه الحقائق التي طرحت عليهم وصولا إلى المفهوم العام والاستيعاب الكامل له.

4.3.1.4- الاستنباط (الاستنتاج): يقوم المعلم بعد العرض والربط بمساعدة تلاميذه على الاستنباط من خلال استخلاص وتحديد الاستنتاجات النهائية، حيث يقوم بتوجيه الأسئلة لتلاميذه حول الموضوع الذي تم عرضه، وذلك للتأكد من مدى ثبوت المعلومات في أذهان تلاميذه وتقييم مستوى فهمهم العام، كذلك تقسيم مدى نجاحه في تقديم وشرح المادة ومدى اكتساب التلاميذ للمعلومات التي قدمت لهم.

(الحريري، 2010: 58-59)

4.1.4- مزايا طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية):

1- تعد المحاضرة طريقة اقتصادية ومفيدة فهي تمد أعداد كبيرة من التلاميذ بالمعلومات الغزيرة في آن واحد، كما أنها توفر للتلاميذ إمكانية استغلال حاسة السمع، من أجل فهم الموضوع حيث أن الاستماع يعتبر مصدرا أساسيا من مصادر التعلم.

2- المحاضرة توفر فرصة كبيرة لنقل أكبر .

3- تمتاز طريقة المحاضرة باتساع نطاق المعرفة وبتقديم معلومات جديدة ومتنوعة.

4- تمتاز الطريقة الإلقائية (المحاضرة) بصفة عامة بسهولة التطبيق وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم.

5- تفيد طريقة الشرح في توضيح النقاط الغامضة ويساعد الوصف كذلك في خدمة هذا الغرض وبثبوت الأفكار في الذهن.

6- تعتبر طريقة الوصف مناسبة لتطبيقها في مختلف ميادين المعرفة وتمتاز طريقة القصص بأنها تشد انتباه التلاميذ وتزيد من تركيزهم واهتمامهم بموضوع الدرس. **(زيتون ، 200309)**

7- يمكن أن تستخدم المحاضرة في الصفوف التي تزدحم بالطلبة، ويكون فيها الجهد أكبر يقع على المعلم، ولكنه يتيح أمام المتعلمين فرص التعليم حسب ما يتمكنون وكل حسب جهده وطاقاته.

(عطا الله ، 2001: 229)

5.1.4- عيوب طريقة المحاضرة:

1- تجميد ميول المتمدرس ورغباته وكذا الفروق الفردية، إذ أنها تنظر إليهم جميعا بنفس المنظور على أنهم سواسية في قدراتهم.

2- تبعث الملل في المدرس كونه ينتهج طريق واحد لا تخلو من الروتين في إلقاء الدرس.

3- تنظر إلى المادة التعليمية على أنها منفصلة لا على أنها خبرات متصلة ولا يؤدي اكتساب الخبرات والاتجاهات والمهارات.

4- تؤدي إلى انتشار الملل بين المتمدرسين.

5- تهتم هذه الطريقة بالمعلومات لوحدها وتعتبرها غاية في حد ذاتها وتتجاهل الجوانب الأخرى من شخصية المتمدرس الجسمية منها أو الانفعالية وكذا الاجتماعية. **(الكبسي، 2000: 126)**

6- عند تقديم المحاضرة يكون المعلم المحور الأساسي بينما يكون التلميذ مجرد متلق سلبي، والمحاضرة تسبب إجهادا وإرهاقا للمعلم الذي يلقى عليه العبء طوال فترة المحاضرة، كما أنها تحرم التلاميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطة وتنفيذها.

7- قد تؤدي المحاضرة إلى ملل التلاميذ وسأمهم لاسيما إذا طالت الفترة الزمنية للمحاضرة، ولم تتخللها أية أسئلة أو مداخلات وقد تتسبب المحاضرة في تشتيت انتباه التلاميذ في حالة عدم المتابعة أو ضعف صوت المعلم، أو بسبب كثافة عدد التلاميذ داخل حجرة الصف.

(الحريري ، 2010: 66-67)

2.4- طريقة المناقشة:

تعتبر طريقة المناقشة من بين أقدم طرق التدريس وجودا وتسمى كذلك بالطريقة السقراطية، حيث استخدمها سقراط لأول مرة بحيث عرف بمحاوراته مع تلاميذه، وهذه الطريقة تستخدم فيها مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة، والتي تلقى على التلاميذ لأجل مساعدتهم على التعلم وتوسيع مداركهم، أو اكتشاف الخلل في معرفتهم.

رغم بساطة المفهوم إلا أن هناك اختلاف بين وجهات نظر المعلمين في تحديد المقصود بطريقة المناقشة في التدريس، حيث يعتقد بعضهم أن المناقشة تعني تنفيذ الموقف التدريسي على صورة أسئلة وأجوبة ويذهب آخرون ليصفوا المناقشة على أنها حوار بين المعلم والتلاميذ ببعضهم البعض حيث تتدرج طريقة المناقشة ضمن الطرق اللفظية للتدريس، إذ يغلب عليها الحديث سواء من قبل المعلم أو من قبل التلاميذ، فهي حوار شفوي يتم من خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلى معلومات جديدة، وتختلف طريقة المناقشة عن المحاضرة كونها تتيح للتلاميذ فرصة المشاركة الفعالة في عملية التعلم، فهي تعتمد على توزيع النشاط بين المعلم والمتعلم. **(الحريري ، 2011: 328-329)**

نجاح هذه الطريقة في التدريس يستلزم مساهمة المعلم في النقاش الجيد، وذلك لمتابعة وتوجيه دائرة النقاش إلى ما يسعى لتحقيقه، وهو ما يؤكده بارترمكونيل "أن المعلم يساهم في النقاش الجيد بشكل غير مباشر من خلال الرقابة الذاتية والخفية وإثارة عملية التذكير لدى الطلبة، كما أن أسلوب المناقشة مفيد جدا في التدريس وفي عملية التعلم أو التذكير". **(لومان ، 1989: 183)**

وعليه فطريقة المناقشة هي الحوار القائم على طرح الأسئلة والاستفسارات من قبل الطلبة على بعضهم البعض وعلى الأستاذ، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ويتم ذلك تحت عناية ومتابعة الأستاذ وتوجيه النقاشات في إطار المادة العلمية.

1.2.4- دواعي استعمال طريقة المناقشة:

يلجأ المعلم إلى استخدام طريقة المناقشة في الحالات التالية:

- في حالة ما إذا كان عدد التلاميذ مناسب.
- عندما لا يكون المطلوب من المعلم تغطية كمية كبيرة من المادة التعليمية في مدة زمنية قصيرة.
- حين يرغب المعلم بمعرفة المفاهيم والمعلومات الإستدراكية السابقة لدى التلاميذ من أجل البدء بموضوع جديد.
- حينما يكون الهدف هو تنمية التفكير الناقد البناء والتفكير الابتكاري عند التلاميذ.
- حينما يكون الهدف تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة مثل احترام الآراء المتعارفة وحب الاستطلاع العلمي وغيرها.

- يهدف المعلم إلى توضيح الأسباب المختلفة التي أدت إلى وصول التلاميذ إلى نتيجة معينة.
- للكشف عن مدى انتباه التلاميذ واستماعهم للموضوع.
- يلجأ إلى هذه الطريقة لجلب انتباه التلاميذ إلى موضوع الدرس، وذلك بطرح مجموعة من تساؤلات يطلب من التلاميذ إبداء آرائهم فيها، وخاصة كمقدمة لتكون انطلاقة المعلم منها، حول مادة الدرس التعليمية.
- طريقة المناقشة تسهل توظيف المعلومات، بمعنى التأكيد على نقل ما يتعلمه التلاميذ داخل حجرات الدراسة إلى واقع حياتهم اليومية، وذلك من خلال طرح الأسئلة حول موضوعات تعرض لها الطلبة في حياتهم.

2.2.4- أنماط طريقة المناقشة:

يمكن تصنيف طريقة المناقشة إلى نمطين حسب درجة التفاعل بين المعلم والتلاميذ:

1.2.2.4- المناقشة على نمط لعبة كرة السلة:

في هذا النوع من المناقشة يطرح المعلم مشكلة ويترك للتلاميذ حرية المناقشة والتفاعل اللفظي مع بعضهم البعض لاقتراح الحلول الممكنة، فهم يضعون البدائل ويتوصلون إلى استنتاجات وبذلك فهم مشاركون إيجابيون ومبدعون أكثر من كونهم سلبيون، وأما دور المعلم فهو الموجه لسير المناقشات يتدخل فيه من حين إلى آخر، حيث تدعوا الضرورة إلى مثل هذا التدخل ويسمى هذا النوع من المناقشة الاستقصائية ذات المستوى المرتفع.

2.2.2.4- المناقشة على نمط لعبة كرة الطاولة:

وفيه يطرح المعلم مشكلة (يوجه المعلم سؤال لأحد الطلبة للإجابة ويعلق المعلم هذه الإجابة، ثم يطرح سؤال آخر ويتبرع طالب آخر لإجابته، وهكذا تتكرر هذه العملية)، ويسمى هذا النمط من المناقشة الاستقصائية ذات المستوى المتدني، ويبدو هنا أن المعلم قد يسمح للطلبة بالمشاركة في موضوع الدرس أو إبداء الآراء التي من شأنها المساعدة في إيجاد حلول للمشكلة المطروحة من خلال التفاعل اللفظي الذي يخفف من دور المعلم ويزيد من حجم دور الطلبة في الدرس. **(الناشف ، 1999، :64)**

3.2.4- مميزات طريقة المناقشة:

تتميز طريقة المناقشة بمميزات عديدة جعلتها أحد الأساليب الهامة في التدريس ولعل هم هذه المميزات مايلي:

1.3.2.4- تزيد من إيجابية المتعليم:هناك قاعدة تقول أن التعليم لا يكون مثمرا إلا إذا كان المتعلم إيجابيا في عملية التعليم والتعلم، وإن استخدام أسلوب المناقشة يجعل مواقف المتعلمين أكثر إيجابية من مجرد الإستماع، فيشتركون في المناقشة متفاعلين مع المجموعة منفعلين بأداء العمل وإبداء الآراء وبذلك يجعل العملية التعليمية أبعد و أكثر عمق في نفوس المتعلمين.

2.3.2.4- أبعاد المتعلمين عن الملل والإنصراف عن الدرس: تغير المواقف الإتصالية والتواصلية داخل الفصل بمعنى أن تغير في أسلوب المناقشة حيث يتحدث المعلم أحيانا للطلاب ويتحدث الطالب أحيانا للمعلم مما يمكن الطالب إلى الانتباه لكل مايقال أو لكل مايطرح من آراء مما يؤدي إلى عدم الملل وعدم الانصراف عن الدرس، إضافة إلى ذلك فطريقة المناقشة في التدريس تشجع الطلبة على احترام بعضهم البعض وتنمية روح التعاون الجماعي لديهم ، وتجعل المتمدرس مركز ومحور العملية التعليمية بدءا من المدرس وهذا يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة، كما تزيد من دافعية المتمدرسين للتعلم مما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي.

4.2.4- عيوب طريقة المناقشة: في مقابل مزايا طريقة المناقشة إلا أنها لا تخلو من عيوب يمكن تلخيصها:

- تتطلب وقت أطول باعتباراها تجري أسلوب غير فعال مما يؤدي إلى هدر الوقت والجهد.

- تؤدي هذه الطريقة ببعض الطلبة إلى التدخل في قضايا جانبية مما يفقد الموضوع ترابطه وتماسكه وبالتالي الإنحراف عن الهدف المرسوم.

- يعتمد أسلوب المناقشة على اللغة اللفظية لهذا فهو يعتمد على التجريد الذي قد يعجز بعض المتعلمين على المتابعة خاصة إذا علمنا أن اللفظ رمز الخبرة، أي أن المتعلم لايستطيع أن يعرف أو يتصور أو يفهم معنى اللفظ مالم يمر بالخبرة سواء كانت خبرة واقعية مباشرة أو خبرة غير مباشرة ويقصد بالخبرة المباشرة هنا مرور القسم بتجربة حية في مواقف حياته.

– تساعد الطريقة على إضعاف فاعلية عملية التعليم والتعلم، فالمعلم الذي لم يعد إعداد كافيا والذي لم يخطط تخطيطا كافيا لإتباعه أسلوب المناقشة في درسه و يفتقر إلى المرونة وسرعة التعرف في المواقف التعليمية الطارئة يفقد سيطرته على النظام في الفصل، مما يساعد على انتشار الفوضى في الحصة ويؤدي ذلك إلى تشتيت انتباه الطلاب وهذا بدوره ما ينقص من فاعلية عجلة التعليم والتعلم.

– اهتمام كل من المعلم والمتعلم بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس مما يؤدي إلى غياب تلخيص جيد وكذا انعدام ترابط المعلومات. **(فرج ،2005: 90–91)**

3.4– طريقة حل المشكلات:

لقد تطرق العديد من التربويون إلى أسلوب حل المشكلات مبينين خصائصه، فقد عرف **عطاالله** (2001) أسلوب حل المشكلات بأنه نشاط تعليمي يواجه فيه الطالب مشكلة فيسعى إلى إيجاد حل لها من خلال القيام بخطوات مرتبة تماثل خطوات الطريقة العلمية للوصول إلى حل للمشكلة. وعرفه **جروان**(2002) بأنها عملية تفكير مركبة تستخدم فيها معظم مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ضمن خطوات متسلسلة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول.

يرى **المراعي والحيلة** (2013) أن أسلوب حل المشكلات أسلوب تعليمي راق وأن مهارة مواجهة المشكلات الشخصية كانت أو تعليمية ومحاولة حلها. **(نعمان، 2016 :12)**

وعليه فطريقة حل المشكلات حسب ماجاء به **يحي محمد نبهان** في كتابه المعنون بـ العصف الذهني وحل المشكلات بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جيد وغير مألوف له في السيطرة عليه للوصول الى حل له.

إن أسلوب حل المشكلات هو أسلوب يضع المتعلمون أو الأطفال في موقف حقيقي يعملون في أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة إتزان معرفي، وتعتبر حالة الإتزان المعرفي دافعية يسعى الطفل الى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصولهم الى حل.

وبذلك فإن التدريس القائم على حل المشكلات يعتمد على علم النفس المعرفي كأساس نظري له والتركيز لا يكون في معظمه على مايعمله التلاميذ(سلوكهم) وإنما على تفكيرهم (تكويناتهم المعرفية) أثناء قيامهم

بالمهام وعلى الرغم من أن دور المعلم في الدروس المعتمدة على المشكلة في عرض الأشياء على الطلاب وشرحها إلا إنه يتطلب بدرجة أكبر أن يعمل كمرشد ومسير بحيث يتعلم الطلاب الاعتماد على أنفسهم في حل تلك المشكلات.

1.3.4- مبادئ طريقة حل المشكلات: هناك مجموعة من المبادئ التي تؤسس عليها طريقة حل المشكلات والتي منها:

- تؤكد الطريقة على ربط التعلم بالحياة ويشعر التلميذ من خلالها بالفائدة.

- يتم من خلالها التأكيد على إيجابية التلميذ حيث يعطي فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة وفحصها وبناء التوقعات حولها، والتنبؤ بالحلول وصياغتها بشكل فردي أو جماعي وفي كليهما لابد من التأكيد على مجموعة من العمليات.

- طريقة حل المشكلات تتطلب من التلاميذ العمل بإستقلالية للوصول إلى حل الموقف المشكل من خلال بناء التوقعات أو فرض الفروض ودراستها. **(المعنونة،2015: 35-36)**

2.3.4- خطوات حل المشكلات: تستند طريقة حل المشكلات على مجموعة من الخطوات تتمثل فيمايلي:

1.2.3.4- تحديد المشكلة: يتم تحديدها بالتعاون والمشاركة بين المعلم وتلاميذه مما يضمن نشاط التلاميذ وإقبالهم على دراسة المشكلة بشوق كبير.

2.2.3.4- صياغة الفروض: صياغة الفروض التي يحتمل أن يتوصل الباحث إلى حلها.

3.2.3.4- جمع البيانات: تتمثل هذه الخطوة في جمع البيانات والمعلومات التي ترتبط بالإيجاب أو بالسلب مع تلك الفروض، وهذه البيانات تأتي نتيجة للتحليل والملاحظة والتجريب والمناقشة والقراءات وغير ذلك من مصادر المعلومات.

4.2.3.4- إختبار صحة أو خطأ تلك الفروض: بحيث يجري استبعاد الفروض التي يثبت أنها خاطئة وبقاء الفرض الذي ثبت صحته.

5.2.3.4- إستخلاص النتائج: في هذه الخطوة يتم تجميع البيانات واستخلاص النتائج وإرجاعها لأسبابها و معرفة الآثار التي تترتب على النتائج بعد تحديدها، وهذا مايساعد التلاميذ على معرفة الأسباب المسؤولة عن وجود هذه المشكلة محل الدراسة. **(قلي و حناش، 2009 :101)**

3.3.4- مزايا طريقة حل المشكلات: هناك العديد من الإيجابيات لطريقة حل المشكلات أبرزها مايلي:

- تصلح طريقة حل المشكلات لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.

- تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.

- هذه الطريقة تربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية.

- تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي.

- تحقق أهداف تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلات.

- تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية وتنمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.

- طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم.

- تعمل على تنمية القدرات التحليلة والإستنتاجية لدى التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل والقراءة وجمع المعلومات.

- طريقة حل المشكلات تساعد في إيقاظ التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات الإتصال كالحديث والإنصات والحوار البناء.

4.3.4-عيوب طريقة حل المشكلات:

تعددت الإنتقادات التي وجهت لطريقة حل المشكلات بناء على السلبيات الموجودة فيها التي ونذكر منها:

- التلاميذ قد لا يتوصلون إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.

- عدم إمتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه والإرشاد سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ.

- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل إلى نتائج سلبية.

- أنها تتطلب وجود معلم متدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية.

- تحتاج هذه الطريقة إلى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ.

- من سلبيات هذه الطريقة صعوبة تحقيقها وعدم إمكانية توفق المعلم في إختيار المشكلة إختيارا حسنا أو قد لا يتمكن من تحديدها بما يتناسب ونضج التلاميذ.

- طريقة حل المشكلات تحتاج إلى قيادة واعية وتخطيط دقيق ودراية فائقة من المعلم بإدارة الوقت فقد يستغرق حل المشكلة وقتا طويلا ولا يحصل التلميذ على مادة علمية غزيرة.

4.4- طريقة لعب الأدوار (تمثيل):

تنسب طريقة لعب الأدوار إلى العالم النمساوي(**مورينو Moereno**)، حيث طبقها لأول مرة في مدارس النمسا عام(1911) وإنتشرت بعد ذلك في أنحاء العالم بأسماء متعددة منها (لعب الأدوار، تمثيل الأدوار، المحاكاة).

يعرف **عفانة و اللوح** طريقة لعب الأدوار على أنها تعتمد على الأداء اللغوي التمثيلي لبعض القصص والنصوص الشعرية، والتي حققت بأسلوب حواري بين مجموعة من الشخصيات التي يقوم الطلاب بلعب أدوارها في ضوء ميولهم وقدراتهم، كما تعتبر أنها نشاط يستخدم لتنفيذ المسرحيات التعليمية ويقوم التلاميذ

من خلاله بتمثيل المواقف والأنشطة من خلال أنماط التمثيل الملتزم بحفظ النص مسبقا من قبل المتعلمين ويكون دور المعلم هو إعداد وتهيئة التلاميذ وتوزيع الأدوار عليهم ومناقشة التلاميذ.

ويعرف **حمدان** طريقة طريقة لعب الأدوار بأنه نشاط يقوم به التلميذ في لعب الأدوار أو تمثيله بتبني سلوك أو أحاسيس الفرد الذي يجسد الدور نفسه، فلعب الدور لا يتعلق فقط بمعرفة أو خبرة منهجية محددة بل يعايش التلميذ العواطف أو المشاعر الإنسانية سواء كانت هذه بالطبع إيجابية أو سلبية في طبيعتها. **(العماوي ، 2009: 25-26)**

يمكن إعتبار لعب الأدوار هو تمثيل تلقائي يقوم به الطالب في حجرة الدراسة وتعتبر إحدى الطرق المهمة في تجسيد شخصيات من الواقع مما يسمح للتلميذ بمعايشة الدور.

1.4.4- أهمية طريقة لعب الأدوار:

- تساهم في تشجيع الطلبة على التعلم والتواصل مع بعضهم البعض.
- تنمي القدرة على التحليل والموازنة لدى المتعلمين والقدرة على حل المشكلات.
- تعمل على إثارة الدافعية والحماس لدى الطلبة نحو لعب أدوار الآخرين.
- يعد تطبيقا عمليا لمبدأ التعلم بالعمل.
- تساهم في تمكين الطلبة من فهم ما يؤديه الآخرون من أدوار في الحياة وتقدير ذلك ويعالج بعض حالات الخجل والتردد لدى البعض.
- تنمي القدرة على التعامل الإجتماعي والتعاون مع الآخرين.
- إمكانية إعتماد طريقة لعب الأدوار في تدريس مواد مختلفة.
- تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي يجعله أكثر ثباتا في ذهنه.

2.4.4- خطوات طريقة لعب الأدوار: وضع **شافتيل و شافتيل (Shaftel And Shaftel 1982)**

تسع خطوات لتمثيل الأدوار :

- تهيئة المجموعة.
- إختيار المشتركين.
- تهيئة المسرح.
- إعداد المشاهدين.
- التمثيل.
- المناقشة والتقويم.
- إعادة التمثيل.
- المشاركة في الخبرات. **(حلس، 2010: 29-30)**

3.4.4- دور المعلم في طريقة لعب الأدوار:

نجاح هذه الطريقة مرهون بحسن التخطيط والإعداد له في ضوء الأهداف المنشودة وعليه ينبغي على المعلم قبل الشروع في تنفيذ هذه الطريقة إلى أن يقوم بالمهام التالية:

- التعريف بطابع النموذج وأهدافه وإحتمالاته حتى لايساء فهم الغرض منه.
- إبراز أهمية النموذج في تزويد المشتركين بالمعلومات والمهارات الفنية أكثر من أهميته في إبراز القدرات الشخصية في التمثيل.
- التأكيد على ضرورة تنفيذ الأدوار من اللاعبين بشكل عفوي تلقائي دون إعداد مسبق والتنويه بذلك للمشاهدين.
- الحرص على عدم تعريف جمهور المشاهدين بطبيعة الأدوار التي سيقوم اللاعبون بأدائها وترك ذلك للملاحظتهم وقدرتهم على الفهم والإستيعاب والإستنتاج والنقد.
- تزويد كل لاعب بصحيفة تحتوي على المعلومات الرئيسية الازمة لتنفيذ العمل.

4.4.4- دور الطالب في إطار طريقة لعب الأدوار:

يلعب الطالب دورا نشطا وحيويا بممارسته لنشاط لعب الدور داخل غرفة الصف ويمكن تحديد أدواره فيما يلي:

- يلعب دور الممثل والمشاهد.
- يقترح حلول للمشكلات التي تعرض أمامهم.
- يتخلص من السلبية ويشارك اللآخرين مما يقلل من سلوك الإنسحاب.
- يتدرب على وضع نفسه مكان الآخرين.
- يتدرب على تقديم تساؤلات وبدائل متعددة لحل المشكلة.
- يستبصر العلاقات المتضاربة.
- يستكشف مشاعره وانفعالاته ومشاعر وانفعالات الآخرين.
- يستكشف قدراته وإستعداداته لتأدية أدوار واضحة تعبّر عن مشاعره أو ضدها.
- يطور المهارات والإتجاهات في أسلوب حل المشكلات. **(السيد،2011 :145)**

5.4- طريقة العصف الذهني:

طريقة العصف الذهني أو كما تعرف بطريقة إستمطار الأفكار تعتمد على طرح موضوع ما أو مشكلة بيئية معينة على الطلاب مع توضيح لهم كل جوانبها والعوامل المؤثرة عنها، ثم يطلب منهم تقديم حلول فورية شفوية ثم يقوم المعلم بتدوين هذه الحلول وتضيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها وبذلك يتمكن المعلم من جمع أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة والمقترحة للمشكلة، ثم بعد ذلك يتم تقديم هذه الحلول واختيار ما يناسب منها بعد إنتهاء جلسة الإستمطار (العصف). **(السيد ،2012: 329)**

وفي ذات السياق يرى **يحي محمد بنهان** أن طريقة العصف الذهني توليد وإنتاج الأفكار والآراء الإبداعية من الأفراد والمجموعات لكلّ مشكلة معينة وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح بحيث يتيح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

1.5.4- مبادئ طريقة العصف الذهني:

1.1.5.4- إرجاء التقييم: حيث يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

2.1.5.4- إطلاق حرية التفكير: التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الإسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد إنطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم ويستند لهذا المبدأ إلى أنّ الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكار أفضل عند الأشخاص الآخرين.

3.1.5.4- الكم قبل الكيف: التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة ويستند لهذا المبدأ على أن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

4.1.5.4- البناء على أفكار الآخرين: أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المتفرقة ليست حكرا على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها.

(نبهان ،2008: 20-21)

2.5.4- خطوات جلسة العصف الذهني:

تمر جلسة العصف الذهني بعدد من المراحل بحيث تضفي الدقة في أراء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي:

1.2.5.4- تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع): قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها، وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة إعطاء المشاركين الحدّ الأدنى من المعلومات عن الموضوع لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة.

2.2.5.4- إعادة صياغة الموضوع: يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد يكون للموضوع جوانب أخرى وليس المطلوب إقتراح حلول في هذه وإنها إعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع .

3.2.5.4- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد الجلسة. **(نبهان،2008 :22-23)**

4.2.5.4- العصف الذهني: يقوم قائد المجلس بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الإختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية، ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على الصبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.

5.2.5.4- تحديد أغرب فكرة: عندما يوشك معين الأفكار أن ينصب لدى المشاركين يمكن للقائد أن يدعو المشاركين إلى إختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعدا عن الأفكار وبلورتلها إلى فكرة عملية مفيدة وعند إنتهاء الجلسة يشكر القائد المشاركين على مساهمتهم المفيدة.

6.2.5.4- جلسة التقييم: الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للخلية ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية، وعملية التقييم تحتاج نوعا من التفكير الضيق الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة.

(نبهان،2008 : 23-24)

3.5.4-القواعد الأساسية للعصف الذهني:

ينبغي من قائد ومنشط جلسة العصف الذهني الأخذ بعين الإعتبار القواعد التالية :

- ضرورة تجنب النقد للأفكار المتولدة أي إستبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم في أثناء جلسات العصف الذهني، فمسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق المعلم وهو رئيس الجلسة.
- حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار ومهما يكن نوعها والهدف هنا هو إعطاء قدر أكبر من الحرية للمتعلم في التفكير في إعطاء حلول للمشكلة المعروضة مهما تكن نوعية هذه الحلول أو مستواها.
- التأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة وهذه القاعدة تعني التأكيد من توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المقترحة، لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل المتعلمين الجماعة زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصلية أو المعينة على الحل المبدع للمشكلة.

4.5.4-شروط نجاح طريقة العصف الذهني:

يعود نجاح عملية العصف الذهني إلى جملة من المحددات والشروط التي ينبغي مراعاتها و العمل بموجبها ومنها أن:

- يكون موضوع النقاش محددا.
- تكون القضية المطروحة أو التساؤل يحتمل تنوع الآراء والإختلافات.
- يطرح الموضوع بأسلوب جذاب وشيق.
- يؤجل الحكم على الأفكار وتقسيمها إلى مرحلة لاحقة.
- يتم تدوين جميع الأفكار واحترامها.
- تقبل الأفكار الغريبة والتي قد تبدو لنا للوهلة الأولى سخيفة.
- يتم توزيع الأدوار على المشاركين بحيث لا يسمح لمشارك أو شخص واحد بالسيطرة على الجلسة.
- يسود الجلسة جو من خفّة الظل والمتعة.

- يتم إجتناب عبارات قتل الأفكار مثل لا داعي لهذه الأفكار السخيفة...جربنا ذلك من قبل لا نستطيع تنفيذ هذه الأفكار ...لا يمكن...و غير واقعي. **(مركز نون للتأليف، 2011 :34)**

6.4- التدريس بالأقران:

تعرف إستراتيجية التدريس بالأقران على أنها قيام المعلم بالشرح المختصر ثم تقسيم الفصل إلى مجموعات أقران فردية أو زوجية، ولكل مجموعة قائد تم تدريبه بواسطة المعلم يقوم بالشرح التفصيلي، ويقوم المعلم بالملاحظة والمتابعة لمجموعة الأقران داخل الفصل لتصحيح الأخطاء وشرح ما يتعثر فيه أي قائد من قادة مجموعات الأقران للمساعدة في التحصيل واكتساب المهارات.

وأيضا هي طريقة لتدريب الطلاب على أداء مهارات معينة تقوم على أساس الزمالة وذلك لتقديم العون والدعم المتبادلين من خلال الملاحظة المتبادلة، وتقديم التغذية الراجعة في أثناء التدريس الفعلي داخل حجرات الدراسة بهدف تحسين أداء معين وإكتساب مهارات جديدة.

يحدث هذا النوع من التدريس عادة بطريقة تلقائية طبيعية غير مخططة وفي هذه الحالة نطلق عليه إسم (التعلم بالأقران العابر)، وقد وجد المعلمون أن هنالك استخدامات مختلفة لتعلم الأقران يمكن أن تتم في الفصول بطريقة عابرة على الوجه التالي :

- تدريس الطالب لزميله.

- مساعدة طالب لزميله في تنمية المهار التي يجيدها.

- تقليد الأقران في بعض المهارات خصوصا في التمرينات الرياضية والغناء.

- عند طلب المعلم قيام طالب معين بشرح مفهوم ما بلغته إلى زميله له فإن الطلاب يفهمون لغه بعضهم بشكل أسرع.

وبذلك تعتمد هذه الإستراتيجية على إستغلال قدرات وإستعدادت التلاميذ المتفوقين والموهوبين في التدريس لزملائهم داخل الصف.

وهنالك (التدريس بالأقران المنظم) وفيه تطبيق إستراتيجية التدريس بالأقران وفق خطة مدروسة لكي تكون الفائدة أكبر سواء بالنسبة للتلاميذ العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة بالأقران يفيد كلا من الطرفين:

– (القرين /المعلم) أي الطالب الذي يقوم بتدريس لزميله: يكون متفوقا على أقرانه في المواد التي يعلمها كما أنه يبدي إتجاهات أكثر إجابية نحو المادة.

– (القرين /المتعلم) أي الطالب الذي يتلقى التعليم من زميله: يكتسب إتجاهات أكثر إيجابية نحو المادة و يتعمق فهمه للمحتوى .

1.6.4– أشكال التعلم بالأقران:

1.1.6.4– تعليم الأقران من نفس العمر: وفيه يساعد الطلاب المتفوقين من نفس العمر وفي نفس المرحلة التعليمية وفي نفس الفصل الدراسي كل الطلاب الآخرين في الفصل في عملية التعليم.

2.1.6.4– تعليم الأقران عبر الأعمار: وفيه يساعد الطلاب الأكبر سنا والأكثر تقدما في التعليم الطلاب الأصغر سنا وعادة يكون الفرق في السن من سنة إلى ثلاث سنوات تقريبا.

3.1.6.4– تعليم الأقران من فرد لآخر فيه يشترك الطالب أكثر مهارة مع طالب آخر أقل في مستوى المهارة ويحتاج إلى تعلمها وتنميتها.

4.1.6.4– تعليم الأقران من خلال المجموعات الصغيرة وفيه تشترك مجموعة صغيرة من طلاب مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الأداء معا في تنفيذ بعض المهام في مجموعات تعاونية.

5.1.6.4– تعليم الأقران أحادي إتجاه (ثابت) وفيه يقوم (القرين/المعلم) بالتدريس طوال الوقت ويظل(القرين/المتعلم) كمستمع لقرينه.

6.1.6.4– تعليم الأقران ثنائي الإتجاه (التبادلي) وهو عبارة عن ثنائي من الأقران (قرين/معلم) و (قرين/متعلم) كلاهما يتبادلان الأدوار بين معلم ومتعلم وفقا لكل مهارة (كل حصة أو كل أسبوع أو كل وحدة حسب ما يرى المعلم)

2.6.4- خصائص إستراتيجية التدريس بالاقران:

- المرونة وإمكانية التكيف حسب ما يتلائم مع ظروف الموقف التدريسي والإمكانات المتاحة وكذلك تسمح بمرونة الطلاب للإنتقال وفقا قدراتهم الذاتية.

- التفاعل المباشر بين جماعات الأقران مما يؤدي إلى توضيح الكثير من المفاهيم وكيفية مواجهة المشكلات وحلها وتزويد (القرين/ المعلم) بخبرات متعددة تنقله من مستوى التجريب إلى مستوى يعرف فيه سبب كل عمل ومغزى لكل أداء.

- تتيح الفرصة أمام الطلاب للتدريب على مهارة محددة في فتره زمنية محددة مع إتاحة الفرص للحصول على تغذية راجعة وفورية.

- تحقيق مبدأ الإعتماد الإيجابي المتبادل لأن كل فرد في مجموعات الأقران يكون مسؤول عن عمله كفرد كما أنه يكون مسؤولا أيضا عن عمل غيره في المجموعة.

- تفيد بشكل خاص وبدرجة كبيرة مع المتعلمين الذين لا يثقون بأنفسهم حيث أنها تنمي لديهم القناعة أنه إذا كان الزميل قادرا على التعلم فإنه من السهل عليه التعليم أيضا.

- تسمح بإنتقال مسؤولية التعلم تدريجيا من المعلم إلى المتعلم.

7.4- الأسئلة المركزة:

هي نوع من الأسئلة يتم تركيزها من قبل المعلم وبعض التلاميذ حول قضية علمية معينة ويتم فيها النقاش وتبادل الآراء مثيرا بذلك أفكارا التلاميذ وإتجاهاتهم نحوها.

وهذه الإستراتيجيه تتطلب من المعلمين أن يقدموا القضايا والموضوعات بأسلوب يحمل أفكار جديدة من خلال مواد مكتوبة أو مسموعة أو من خلال حديث المعلم نفسه، أحيانا يكون نص اللغة المكتوب بها المادة العلمية يمثل صعوبة على تلاميذ في تناول المشكلات والقضايا وتتطلب هذه الإستراتيجية مايلي:

- فهم طبيعة المشكلة المطروحة (التفسير).

- فهم الحلول المطروحة لحل هذه المشكلة (التحليل والنقاش).

- فهم أفضلية حل معين على غيره من الحلول ولماذا يفضل هذا الحل(النقد وإتخاذ القرار).

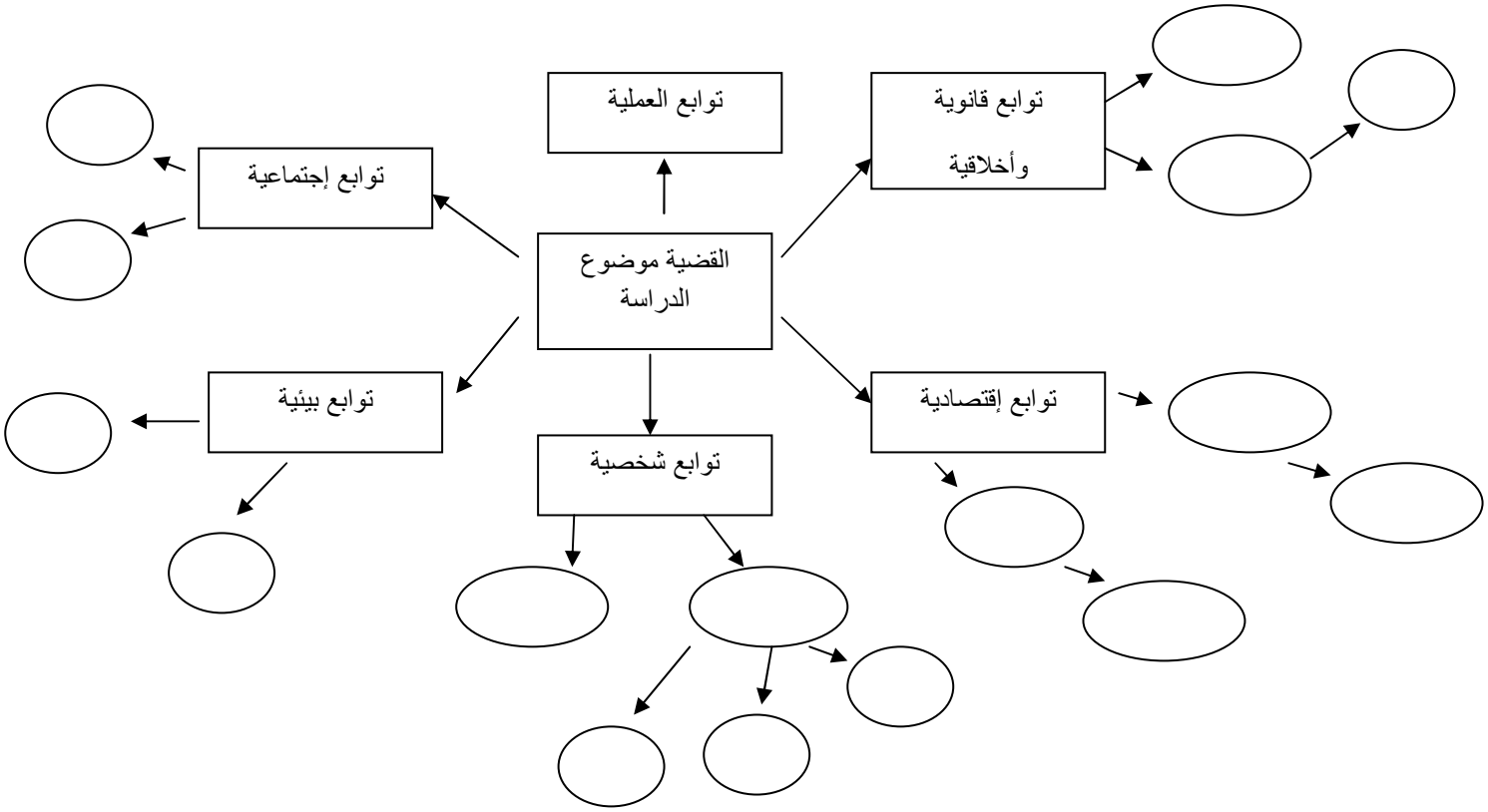
- فهم الأساس الذي يبنى عليه التلاميذ حل لمشكلة ما(نقد وإتخاذ القرار).

- قيام التلاميذ بعمل تعاوني.

8.4- استراتيجية الخرائط المتتابعة:

هي إحدى الإستراتيجيات البسيطة التي يمكن تشبيهها بالعصف الذهني مع وجود عوامل ضبط أكثر يتم إعطاء التلاميذ الشكل الموضوع الموضح أدناه لتشجيعهم على التفكير معإعطاء أكبر قدر من التوابع المحتملة المرتبطة بالقضية موضوع الدراسة، من خلال توزيع بعض الأوراق عليهم وجعلهم يناقشون القضية من جوانبها الإقتصادية والأخلاقية والشخصية والإجتماعية والقانونية والبيئية، بالإضافة إلى تضمينات أخرى يرى المعلم أنها تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود.

شكل رقم (05): يوضح أحد تراكيب الخرائط المتتابعة.



(الباز ، ب س: 70)

ثالثا: الوسائل التعليمية الخاصة بالطفل الموهوب.

1. تعريف الوسيلة:

1.1- لغة: جاء في لسان العرب في مادة (و .س. ل) ومثل: الوسيلة المنزلة عند الملك، وسل فلان إلى الله وسيلة، إذا عمل عملا تقرب به إليه، والواسل: الراغب في الله، وتوسل إليه بوسيلة إذا تقرب إليه بعمل، والوسيلة ما يتقرب إلى الغير، وجمع الوسل والوسائل. **(زهدي،2011: 204)**

2.1- **اصطلاحا:** وردت تعاريف كثيرة لهذا المصطلح (الوسيلة)، لعل من أهمها ما تقدم به **صالح بلعيد** في كتابه دراسات في اللسانيات التطبيقية حيث قال أنها" كل الأدوات التي تساعد التلميذ على إكتساب المعارف أو الطرائق أو المواقف. وعلى العموم هي كل مالها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة، والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي. **(بلعيد، 2009: 107)**

بينما يعرفها محمد وطاس بأنها كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجيدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية وأبقى أثرا، فهي تعينه على أداء مهمته ولا تغنى عن العلم ذاته وهذه الوسائل تختلف بإختلاف المواقف التعليمية وبإختلاف الحاجة الداعية إليها.

كما تطرق إليها أحمد **حساني** واعتبر أنها" كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادتة من جهة ومع المتعلم من جهة أخرى.

ويعرفها **محمد محمود الحيلة** بأنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عمليات التعليم والتعلم، وتقصير مدتها وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الإتجاهات وعرض القيم دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام وذلك للوصول بتلاميذه إلى الحقائق العلمية الصحيحة والتربية القويمة.

3.1- تعريف الوسيلة التعليمية:

كما تعرف الوسائل التعليمية بالتقنيات فالتقنية هي الإستخدام المنظم والهادف والمتكامل لتطبيقات العلم والمستحدثات التربوية بجانبيها المادي والفكري، المادي متمثلا في جميع ما تم إنتاجه من أجهزه وآلات مثل التسجيلات والتلفزيون والحاسب الآلي والأنترنت، والفكري متمثلا في الإستراتيجيات التدريسية مثل

التعلم حتى التمكن، بغرض تحقيق أهداف تعليمية ترتقي بمهارات اللغات الأربعة وهي: القراءة والكتابة والتحدث والإستماع. **(سهر ،2016: 146)**

يرى **بريانت وبريانت Bryant and Bryant2002** أن الوسيلة التعليمية أو الوسيلة التكنولوجية المساعدة هي مجموعة من المبادئ والأساليب والإختراعات التي تساعد المتعلم والمعلم في عملية التدريب للوصول بالمتدرب إلى الإستقلالية والإعتماد على الذات والإلتحاق بالعمل والإستقرار فيه والإنتاج من خلاله والإستفادة من عوائده ومن جميع الفرص والفوائد المترتبة عليه.

أما تعريف **الكونغرس الأمريكي 1988** يعتبر أن الوسيلة التعليمية هي أية أداة تهدف إلى تحسين القدرات الوظيفية للمتعلمين أو المتدربين. **(العزة ، 2010: 59)**

2- التطور التاريخي للوسائل التعليمية :

لقد تأثرت الوسائل التعليمية بتطور الصناعة ومن هنا نجد أن لكل عهد صناعي وسائل تعليمية تتفق مع أسلوب الإنتاج، ففي عصر الصناعة اليدوية استخدمت وسائل يدوية في التدريب وعند حدوث الثورة الصناعية الأولى وأصبح الإنتاج إجماليا وجماهيريا إستفاد من ذلك في إنتاج وسائل التعليم المناسبة لذلك العصر، وأصبحت الوسائل التعليمية تخدم أسلوب التعليم الجمعي كإستخدام أجهزه عرض الصور وتسجيل الصوت، ولما قامت الثوره الصناعية الحديثة بعد انتشار الآلات الإلكترونية في الرقابة الذاتية أصبحت الصناعة آلية وتلقائية، أي أن ضبط الآلات يتم بصورة ذاتية من قبل آلات الرقابة وإنعكاس ذالك أيضا على التعليم فإنتشرت وسائل التدريب الذاتي واستخدام الآلات التعليمية التي تعتمد على البرامج التعليمية فأصبح بدوره التعليم هو أيضا تلقائيا وذاتيا.

وتبعا لهذا التطور في الوسائل قسم "**ولبر شرام**" الوسائل التعليمية إلى أربع مراحل أو أجيال تربوية:

1. **وسائل الجيل الأول:** وقد أنتجتها الصناعة اليدوية ومن ضمن هذه الوسائل اللوحات والخرائط والمخططات البيانية والمخطوطات والنماذج والصبورات والعروض العملية وما شابه ذلك والتعليم في هذه الوسائل في الغالب تعليم فردي.

2. **وسائل الجيل الثاني:** ومن بينها الكتابات والرسوم ومنتجات الطباعة والتي أتاحت الفرصة لتعميم المخطوطات على عدد كبير من الناس وانتشرت الكتابة المطبوعة التي تعتبر أهم وسائل هذا العصر،

وأحدثت الثورة الصناعية آثار هائلة في التعليم إذ لم يعد التعليم وقفا على الطبقة العليا الغنية بل أصبح التعليم حقا لكل فرد وانتشرت المدارس في كل مكان وكان الطابع المميز للتعليم في هذه المرحلة هو اللفظية.

3. **وسائل الجيل الثالث:** حدثت الثورة الصناعية الأولى في أواخر القرن التاسع عشر فاستخدمت الآلات في نقل الصور والصوت إلى مسافات بعيدة وإستطاعت وسائل هذا العصر نقل الأفكار عن طريق وسائل حسية بصرية وسمعية وبذلك تغلبت على عيب اللفظية في وسائل الجيل الثاني فأستخدمت الصور الضوئية والشرائح والأفلام الثابتة والأفلام المتحركة وأجهزة التسجيل الصوت والتلفزيون، بالنسبة إلى وسائل هذا الجيل سميت الوسائل التعليمية بالوسائل السمعية والبصرية، ويشبه البعض وسائل هذا الجيل بنافذة ضخمة يطل منها التلاميذ على العالم الخارجي فيكتسيبون خبرات أكثر واقعية عن خبرات الكتب والألفاظ المجردة وإستطاعت الصناعة في هذه المرحلة تعميم وسائل الجيل الأول والثاني.

4. **وسائل الجيل الرابع:** حدثت ثورة صناعية جديدة إنعكست على التعليم بإختراع الآلات الإلكترونية فأصبح الإتصال والتفاعل بين الإنسان والآلة واستخدمت المعامل اللغوية ومعامل الإستماع التي يتم فيها التعليم بواسطة التفاعل بين المتعلم والبرامج الموجودة في الآلة، كما بدء إستخدام التعليم المبرمج(الذاتي) ينتشر في البلدان الصناعية وأدخلت الآلات التعليمية إلى حجرات الدراسة واستخدمت أعقد هذه الآلات المصممة على شكل أجهزة الكمبيوتر، بحيث تتميز بإجراء الكثير من العمليات المعقدة بسرعة وبكفاية تلك العمليات التي كان يضيع في حلها الكثير من الوقت والجهد أي أنها زادت من قدرات الإنسان العقلية وأعطته وقتا ليحل مشاكل جديدة، وقد بدأ استخدام وسائل الجيل الرابع في مدارسنا على النطاق ضيق.

(مصطفى وجاد وعبد المنعم ،2001: 40)

3- التسميات المختلفة للوسائل التعليمية:

أطلق على الوسائل المستخدمة في التعليم تسميات متعددة ويعود هذا التعدد إلى تطور الوسائل نفسها وإلى إختلاف المربين في إلحاحهم على وظيفة دون أخرى ومن التسميات الشائعة:

- وسائل الإيضاح، وسائل الإيضاح السمعية البصرية.

- وسائل المعينة على التدريس، معينات التدريس، المعينات الوسيطة.

- الوسائل السمعية البصرية.

- الوسائل التعليمية .

- الوسائل الحسية المتعددة.

- وسائل الاتصال التعليمية.

- وسائل التعليم . **(عامر،2017: 3)**

- **تكنولوجيا التعليم أو التدريس:** وتأتي هذه التسمية من الطبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها هذه الوسائل وتستخدم بعدئذ في التربية.

- **الوسائل الإختيارية:** حيث تستعمل هذه الوسائل كأنشطة إضافية لإغناء الخبرات المنهجية للتلاميذ أو لمجرد الترفيه وقضاء الوقت.

- **الوسائل الأساسية:** وهي التي يجب إستخدامها لتحقيق الأهداف التربوية للمنهج .

- **الوسائل المعيارية:** وهي التي تمثل الجزء لا يتجزأ من الموقف مثل الصور والخرائط والأشياء الحقيقية حيث يطلب من المتعلم وصف نهر أو بحر أو واد أو سلسلة جبلية أو تفسير أو تحديد مكان أو خاصية أو مفهوم أو تطوير فكرة أو نموذج على غرار الواقع.

- **الوسائل الوسيطة:** هي التي يستعملها المعلم أو المتعلم نفسه للمعاونة في إحداث التعلم بمعنى أنها ليست جزءا من التعلم نفسه وإنما هي معينه له و وسيطة.

- **وسائل و تكنولوجيا التعليم:** في هذه التسمية إشارة إلى كافة الوسائل التي يمكن الإستفادة منها في إنتاج العمليات التربوية سواء كانت تكنولوجيا كالكمبيوتر أم بسيطة كالسبورة والرسوم التوضيحية أم بيئية حقيقية كالمعارض والآثار. **(نشوان و الزعانين ، 2005 :51)**

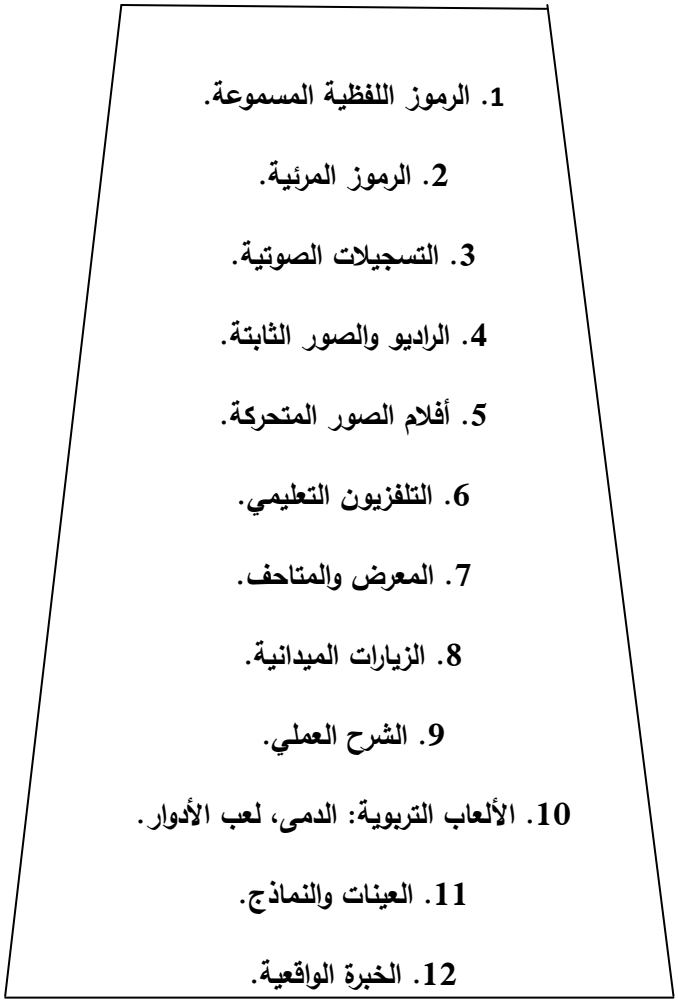
4- تصنيفات الوسائل التعليمية:

تختلف تصنيفات الوسائل التعليمية من حيث تسلسلها وشمولها من تصنيف لآخر حسب رؤية المختصين الفردية وإختلافاتهم العلمية ومن بين هذه التصنيفات نجد:

- **أولا تصنيف ديل إدجار (Edgar Dale) للوسائل التعليمية:**

صنف ديل الوسائل التعليمية على أساس درجة حسيتها فوضعها في مخروط وأسفل المخروط تطرق إلى الخبرة الواقعية وأخذ يتدرج في تصنيف الوسائل التعليمية من الحس إلى المعقول حتى وصل في النهاية إلى الرموز اللفظية المسموعة .

شكل رقم (06): يوضح تصنيف ديل للوسائل التعليمية

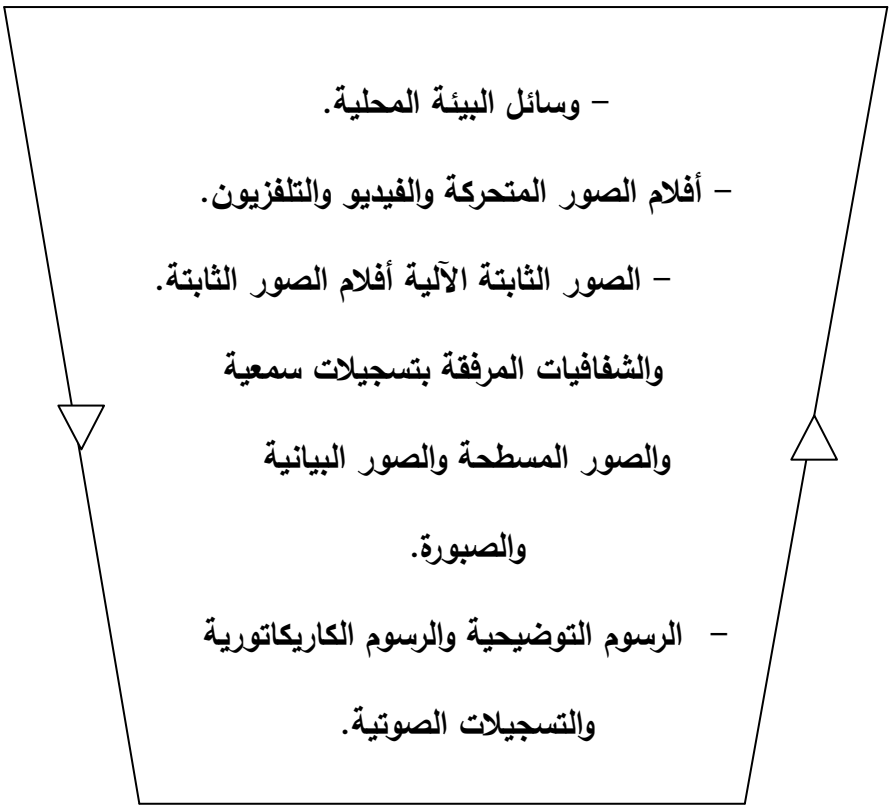


المصدر: رجم، 2016: 168-169-170

- **ثانيا تصنيف إدلينج للوسائل التعليمية:**

صنف إدلينج الوسائل التعليمية إلى خمس فئات أقلها الوسائل السمعية والرسوم، يليها الصور المسطحة ثم الصور الآلية الثابتة كالشرائح ثم أفلام الصور المتحركة والفيديو والتلفزيون، أما أغنى الوسائل التعليمية وأقواها أثرا في عملية التعليم والتعلم فهي وسائل البيئة المحلية الحقيقية.

شكل رقم (07): يوضح تصنيف إدلينج للوسائل التعليمية



- **ثالثا تصنيف أولسن للوسائل التعليمية:**

صنف **أولسن** الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات في قاعدة الهرم الوسائل التعليمية التي تزود المتعلمين بالخبرات الحسية وفي قمة الهرم الوسائل التعليمية اللغوية التي تتميز بإستخدامها للرموز المسموعة والمكتوبة من خلال المواد التعليمية المطبوعة والملفوظة من المعلم.

شكل رقم (08): يوضح تصنيف أولسن للوسائل التعليمية.

- الوسائل الرمزية المجردة:

المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب والنشرات والمذكرات

- الوسائل الرمزية الحسية :

الوسائل السمعية البصرية مثل الخرائط والرسوم والصور المسطحة والشرائح وأفلام والصور الثابتة والمتحركة والشفافيات والعينات والنماذج والتسجيلات الصوتية والراديو والتمثيل المسرحي والتلفزيون والصبورة

- الوسائل التعليمية الواقعية:

الخبراء والمقابلات والزيارات الميدانية والرحلات و آلات التعليم المهني .

- **رابعا تصنيف دونكان للرسائل التعليمية:**

صنف **دونكان** الوسائل التعليمية على أساس التكلفة ومدى توافرها وعموميتها أو خصوصيتها وسهولة أو صعوبة إستخدامها وعدد المتعلمين الذين يمكنهم الإستفادة منها في وقت واحد.

شكل رقم (09): يوضح تصنيف دونكان للوسائل التعليمية.

معايير التصنيف	الوسائل التعليمية	معايير التصنيف
– ارتفاع تكاليف – صعوبة التوفير – العمومية – حجم المتعلمين	المذكرات المكتوبة، المنشورات، الصور المطبعة.	–ارتفاع تكاليف – صعوبة التوفير – العمومية – حجم المتعلمين
	المعروضات الحائطية والعينات والنماذج والصبوة.	
	المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب المقررة على اختلاف أنواعها.	
	التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية	
	الشرائح وافلام الصور الثابته والشفافيات فوق الراسي	
	الأفلام الصامتة والمسموعة (المرفقة بتوضيحات مسموعة) و أفلام الصور المتحركة.	
	المواد التعليمية المبرمجة آليا، البرامج التلفزيونية الحية، أنظمة الكمبيوتر التعليمية، الإذاعة المرئية(التلفزيون)	

(سلامة،2001: 55)

5- أهمية إستخدام الوسائل التعليمية:

تظهر أهمية الوسائل التعليمية في المجال التربوي من خلال إسهاماتها في مواجهة المشكلات التربوية المعاصرة، ويرى المتحمسون للتكنولوجيا التربوية أن إستخدامها سوف يؤدي الى تحسين نوعية التعلم وزيادة فعاليته وهذا لتحسين الناتج عن طرق. **(نشوان والزعانين، 2005: 52- 53)**

- حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات.
- مواجهة النقص في أعداد الهيئة التدريسية .
- مراعاة الفروق الفردية.
- مكافحة الأمية التي تقف عائقا في سبيل التنمية.
- تدريب المعلمين في مجالات إعداد الأهداف وطرق التعليم المناسبة.

– التماشي مع نظريات التربوية الحديثة التي تعتبر المعلم محور عملية تعليمية.

– حل مشكلة تطور وسائل الإعلام والإتصال وتؤدي إلى إستثمار إهتمام التلاميذ وإشباع حاجتهم للتعلم، من خلال الرحلات والنماذج التي تقدم خبرات متنوعة ليأخذ كل طالب منها ما يحقق أهدافه.

كما تطرق **عبيد** إلى أهمية إستخدام الوسائل التعليمية منها:

– تحقق زيادة المشاركة الإيجابية للتلاميذ في العملية التربوية كما توفر تنوعا مرغوبا فيه في الخبرات العملية، إذا أحسن المدرس استخدام الوسائل التعليمية وحدد الهدف منها، سوف يؤدي طبعا ذلك إلى زيادة مشاركة التلاميذ الإيجابية في إكتساب الخبرة و تنمية قدراتهم على التأمل ودقة الملاحظة لديهم.

– تنمية حب الإستطلاع والرغبة في التحصيل للمتعلم وتوسع مجال الحواس وإمكاناتها.

– تقوية العلاقات بين المعلم والمتعلم كما تعمل على خلق حيوية مستمرة في غرفة الصف.

– تحرر المعلم من دوره التقليدي وتقوية شعور المتعلم بأهمية المعلومات التي حصل عليها بتجاربه وجهوده المستمرة. **(عبيد، 2000: 48– 50)**

6– فوائد إستخدام الوسائل التعليمية:

تطرق **السيد** 1997 إلى مجموعة من الفوائد التي تتعلق باستخدام الوسائل التعليمية منها:

– تنمي حب الإستطلاع لدى المتعلم كما ترغبه وتشوقه إلى إكتساب المزيد من المعارف مما تنمي نشاطه.

– تساعد على معالجة مشاكل النطق عند بعض المتعلمين كالتأتأة وغيرها عن طريق التمثيل وتقمص الشخصيات ليتم إكتشاف مثل هذه الحالات ويتكفل بها بعد ذلك.

– تصقل شخصية المتعلم وتشجعه على عدم الخجل خاصة مثلا عن طريق تمثيل الأدوار.

– تعلم المعاني الصحيحة للعبارات والمفردات الناقصة والمجردة بأقل الأخطاء وأقصر الأوقات وتنمي قاموس مفردات المتعلم وخاصة في الظواهر التي من الصعب مشاهدتها مباشرة كالزلازل والبراكين.

– تحقق مبدأ إدراك الحقائق العلمية من خلال ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة للقيام بتجارب ذاتية جديدة فبالتالي تثبت في ذهن المتعلم أكبر مدة زمنية ممكنة .

– تدفع المتعلم للتعلم بواسطة العمل وترغبه فيه، حيث أن المتعلم يكتشف من خلال تعلمه أن العمل المباشر هو أفضل طرق التعلم.

– تقوي روح التعامل في المتعلم وإستنباط معارف جديدة لتساعده في حل مشاكله بواسطة تقييمه للخبرات السابقة، حيث أن الوسيلا التعليمية تزيد من إنتباه المتعلمين لشرح معلمهم وبالتالي يستوعبون المعلومات الجديدة ويتذكرون المعلومات السابقة وبذلك يستطيعون الإجابة عن أسئلة مدرسهم من خلال الوسيلة.

– تساعد على نقل المهارات من صاحب المهارة إلى أكبر عدد ممكن من المتعلمين بإدراك حسي متقارب بغض النظر عن المستوى الثقافي والفروق الفردية، كما تساعد على جلب العالم الخارجي إلى غرفة الصف أي تخطي الحس الزماني والمكاني لدى المتعلم. **(السيد،1997: 46-51)**

7- الوسيلة التعليمية والطفل الموهوب :

في الغالب يتم تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في عملية التدريس في ضوء أهداف الدرس و طبيعة المحتوى و مدى توفر تلك الوسائل ومدى ملاءمتها للتلاميذ، فالمعلم هنا مطالب بتحديد وإختيار الوسائل التعليمية التي تثري مختلف مواقفه التعليمية، ومعلم التربية الخاصة صاحب مهنة تقع عليه مسؤولية توفير و تصميم وإبتكار وسائل تعليمية تتناسب مع موضوع الدرس، من الأمور المسلم بها أن تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة فئة الموهوبين منها بحاجة إلى إستثمار مضاعف للحواس التي يمتلكونها كما أن على المعلم أن يكون واعيا بالعلاقة بين وسيلة تعليمية معينة وأهداف ومضمون الدرس، وكيف أن هذه الوسائل لابد أن تتكامل مع كافة مكونات **(القرشي ، 2013: 87)**، فالوسائل التعليمية كالحاسوب والتلفاز والمذياع والصور المتحركة والصور الثابتة والخرائط المصورات والمجسمات بجميع أنواعها ذات أهمية لتكوين أساس ثقافي قوي لدى الطفل الموهوب وكذلك تحتل المحاضرات والندوات ومقابلة المختصين و مناقشة الكبار من أصحاب الخبرة العريضة نفس الدرجة من الأهمية في التعلم الخصب للموهوبين **(وفيق ، 2005: 118)**، **ولقد أكد أحمد حسن الخميسي في كتاب تربية الموهوبين ورعايتهم في الأسرة والمدرسة والمجتمع** أن الموهوبين الذين يتواصلون مع الأجهزة الحديثة ويستفيدون منها أكثر

علما وثقافة وإنتاجا من الموهوبين الذي لا يفعلون ذلك لأن تكنولوجيا المعلومات تغني الموهوبين بالمعلومات وتحفزهم على الإبداع والإبتكار وتجعلهم أعمق تفكيرا وأوسع أفقا على غرار الموهوبين المنعزلين عن التكنولوجيا الحديثة، كما تساهم في تحقيق الأهداف الخاصة لتعزيز التعليم، وذلك من خلال الفيديو، الكمبيوتر، والوسائط المتعددة التي تمد التلميذ الموهوب بأساليب تعليمية متنوعة تتميز بالمرونة عن الأساليب القديمة المعروفة، والتي لاتسمح بتنمية قدراته والاستفادة منها أكبر إستفادة ممكنة، فعلى سبيل المثال يمكن للتلاميذ الموهوبين التعلم بفعالية أكثر عند استخدام الصور والرسومات أو الصور والمواد المصورة والمسموعة عند الإعتماد على المقررات المطبوعة بالكتاب فقط.

بالاضافة إلى أن استخدام الشبكات الإلكترونية تسهم في تنمية قدرة الموهوب على التفكير الناقد وذلك من خلال صياغة تساؤلات وإعداد أدوات جمع البيانات وطرحها بشكل واسع الانتشار على شبكة المعلومات.

عند استخدام الموهوبين لشبكة المعلومات والأجهزة التعليمية يكونون منتجين للمعلومات، حيث أن إدراكهم أن هنالك من يقوم بقراءة هذه المعلومات والتعرف على مجهوداتهم يعطيهم دافعا قويا لأن يتحولو من مستهلكين للمعرفة إلى منتجين لها، كما أن استخدام تكنولوجيا المعلومات يسمح بتوسيع نطاق إطلاع الموهوبين وتسهيل حصولهم على المعلومات وإسترجاعها وحفظها وبذلك يمكن أن يكتسبوا مهارات استرجاع المعلومات والتعلم الذاتي والتخلي عن ثقافة الحفظ والإسترجاع، كما يتيح للتلاميذ الموهوبين الإتصال بثقافات مختلفة والتعرف عليها بشكل مباشر. **(الخميسي ، 2009: 110)**

8- أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطفل الموهوب

1.8- المواد السمعية:

إتصفت وسائل أوعية حفظ المعلومات بعدم الاستقرار والديمومة على الرغم من ثبات بعضها مئات السنين فمن ظهور الرق و البردي الى ظهور الورق الذي اتصف اختراعه بنقلة نوعية للتراث الفكري الإنساني، إلا أنه يوجد في هذا العصر مشكلة الإندثار والزوال وأصبحت المعلومات المحفوظة على الورق تشكل عبئا على المكتبات ومراكز المعلومات من حيث الحفظ والسرعة في الوصول إلى المعلومات المناسبة، مما دعا إلى إختراع وسائط جديدة ذات سعة تخزينية كبيرة وسرعة استرجاعية مقبولة، وذات أحجام صغيرة بحيث لا تشغل حيزا عند حفظها بالإضافة الى طول مدة بقائها دون أن يمحى ما عليها من معلومات.

وتقوم المواد السمعية بتهيئة الخبرات وتقديمها للمتعلمين عن طريق حاسة السمع كما يلعب حسن الإستماع دورا كبيرا في إكتساب هذه الخبرات، ولذلك كان من الضروري تنمية قدرة الطالب على الإستماع الهادف في جميع عمليات الإتصال التعليمية التي تعتمد على الصوت، حيث تتحول الرسالة إلى رموز صوتية تنتقل عن طريق وسائل متعددة مثل الأشرطة والأسطوانات والإذاعة المسموعة ومختبرات اللغة.

1.1.8- الإذاعة المدرسية :

تعتبر الإذاعة المدرسية وحدة إتصال في إتجاه واحد تكمل أنواع النشاط المدرسي التي يتضمنها البرنامج التعليمي ويطلق عليه اسم وحدة الإذاعة المغلقة والسبب في هذه التسمية أنها وحدة إذاعة ينتقل الصوت فيها عبر أسلاك لفئة محددة، لذلك فهي مغلقة على عدد من الناس وهي عكس وحدة الإذاعة المفتوحة والتي هي إذاعة تبث الصوت من خلال الهوائيات ويلتقطها أي شخص.

بطبيعة الحال من بين الشخصيات التي ترتكز عليها الإذاعة المدرسة هو المشرف عليها، فقد تطرق **عبد المجيد شكرى** واعتبر أن من المشرف على الإذاعة المدرسة لابد أن يتصف بالموهبة، مشيرا في ذلك إلى أنه ينبغي أن يكون شخصية كارزمية بمعنى أنه موهوب موهبة إلاهية، بالإضافة إلى أهمية توفر فيه المقومات التاليه:

- القدرة على التعامل بسلاسة ويسر مع الآخرين بحيث تتوفر لديه القدرة على العمل بروح الفريق إذ أن عمله يتطلب تعامل المستمر مع إدارة المدرسة ومدرسي المواد والمشرف الاجتماعي والتلاميذ وأولياء الأمور والموجهين والعديد من الجهات التعليمية والاعلامية.

- القدرة على إبتكار وسائل جديدة وخلق أفكار جديدة وأنماط متجددة من البرامج والموضوعات.

- أن يكون مؤهلا تأهيلا عاليا ومدربا تدريبا مهنيا خاص مع أهمية الإستعانة بخريجي كلية التربية النوعية وهم من المتخصصين في هذا المجال ويتم إعدادهم إعدادا متميزا للقيام بهذه المسؤولية.

- لديه القدرة على الإدارة والتنظيم.

- لديه الشجاعة الأدبية والثبات والقدرة على مواجهة الإخفاق والإعتراف بنواحي النقص والعمل على تفاديها.

- أن يكون نموذج قدوة بالنسبة لجميع التلاميذ.

- لديه القدرة على التصرف بعيدا عن وصاية الآخرين.

- لديه الوعي بواقع بلده تاريخيا وجغرافيا واقتصاديا وسياسيا مع إلمامه بواقع البلدان الأخرى وخاصة تلك التي لها دور مؤثر على حياتنا.

- سرعة البداهة والقدرة على الإرتجال.

- قدرته على التخطيط المسبق على الكتابة والإعداد الإذاعي .

- عدم معاناته من عيوب في النطق مع جمال الصوت.

- الإلمام التام بالعمل الإذاعي مع تمكنه من إستخدام الأجهزة الإذاعية. **(شكرى ، 1996: 61 -62)**

2.1.1.8- أهمية الإذاعة المدرسية وإستخدامها:

تساهم الإذاعة المدرسية في تحقيق جملة من الأهداف من خلال بثها لمزيج من الأنشطة المنهجية ومن بين هذه الأهداف نجد:

- تخلق الإذاعة المدرسية جوا مريحا للنفس، وذلك من خلال بث الأغاني والأناشيد الوطنية وكذلك فإن بث القرآن الكريم صباحا يضفي جوا روحيا رائعا ومشجعا .

- تساعد الإذاعة المدرسية في زيادة محصول الطلاب الثقافي من خلال بث البرامج الثقافية والإرشادية المسجلة مسبقا من إذاعة البث العام والتي لم يستطع الطلبة الإستماع إليها بسبب الدوام المدرسي.

- تساعد الإذاعة من خلال اشتراك التلاميذ في تقديم البرامج وتشغيل الإذاعة إلى إشاعة روح التعاون والتفاعل الإجتماعي.

- تساعد على إزالة الخجل والإنطواء من خلال مشاركة معظم التلاميذ في إلقاء الموضوعات أمام التلاميذ في طابور الصباح.

- تشكل الإذاعة وحدة إتصال بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من جهة وبين التلاميذ من جهة أخرى.

– تربط الإذاعة الطالب بالمستجدات اليومية وذلك من خلال بث الأخبار السياسية الهامة وعناوين الصحف. (السيد ،2005: 202)

2.1.8– المسجلات الصوتية Sound Recorders:

تعمل المسجلات الصوتية على حفظ الأصوات وتخزينها بطرق مختلفة وبإستخدام أجهزة مختلفة، وذلك من أجل إعادة تسميعها حين تدعو الحاجة لذلك، وتنقسم التسجيلات السمعية على أساس الآلات المستعملة في عرض موادها إلى:

– الحاكي.

– مسجلات البكارة المفتوحة.

– البطاقات السمعية مسجلات الكاسيت العادية.

– البطاقات السمعية.

– مشغل الاقراص المدمجة.

– مسجلات الكارتريدج .

1.2.1.8– خطوات التعليم بواسطة المسجلات الصوتية:

هنالك عدة خطوات تعليمية ينبغي على المعلم مراعاتها عند إستخدامه مواد مسجلة لأغراض تعليمية هي:

– إختيار المادة المسجلة بحيث تكون ملائمة لمستوى الطلاب والأهداف التعليمية.

– معرفة المعلم التامة لكيفية إستخدام و تشغيل أجهزة التسجيل لتجنب أي إنقطاع أو تشويش على عملية التعليم.

– الإستماع بصورة مسبقة إلى المادة المسجلة قبل عرضها على الطلاب وتحديد الأنشطة واجب القيام بها من قبل الطلاب بعد إنتهائهم من سماع المادة التعليمية.

– تمكين المعلم الطلاب من معرفة عنوان المادة المسجلة وطبيعة محتواها وأهم المشاركين في إعدادها قبل إستماعهم لها، وهذا يكون بمثابة تهيئة نفسية لهم بحيث يعمل على تشويقهم وجذب إهتمامهم لسماع المادة المسجلة، ويفضل أن يعلم التلاميذ مسبقا بما هو مطلوب منهم القيام به من أنشطة تطبيقية بعد الإستماع إلى شريط أو المادة المسجلة وحل بعض التمارين وكتابة ملخص أو تقرير أو عمل مناقشات فردية جماعية حسب طبيعة المادة المسموعة.

– تحضير الطلاب أوراقا لأخذ الملاحظات عليها، كما ينبغي إغلاق النوافذ أثناء الإستماع لتقليل عناصر التشويش الخارجية وجذب الإنتباه.

– عند الإنتهاء من عرض المادة المسجلة يشارك المعلم الطلاب في مناقشة المادة المسجلة وكتابة ملخص في النقاط الرئيسية التي تناولتها، كما يكلف المعلم الطلاب بأداء الواجبات والأنشطة التطبيقية المتعلقه بها. **(الحيلة، المرعي،2008: 241-254)**

3.1.8- مختبرات اللغة Langage Laboratory:

هي عبارة عن غرف تدريب صغيرة لتعليم اللغات باستخدام وسائل سمعية، وتكون هذه الغرف أو القاعات مصنوعة جدرانها من مواد عازلة للصوت بحيث لا يستطيع الدارس أن يسمع ما ينطق به زميله الجالس بجواره، وكل منها مزود بجهاز تسجيل ولاقط صوت وسماعة ويجلس الطالب داخل الغرفة الصغيرة حيث يستمع الى البرامج المعدة له عن طريق لاقط الصوت يستطيع الإتصال بالمعلم ويختلف عدد الوحدات (الغرف) بإختلاف سعة المخبر.

وتشير المصادر إلى إنتشار مختبرات اللغة منذ أواخر الأربعينيات في الكثير من المدارس ومراكز التدريب والكليات والجامعات حيث كان لإستخدامها أثر كبير وسريع في تعلم اللغات من خلال إستخدام مختبرات اللغة يمكن تحقيق ما يلي:

– إستماع الطالب لدروس نموذجية مسجلة ومعدة للإستخدام مسبقا.

– قيام بتسجيل إجابات الطالب ومقارنتها بالتسجيلات التي سبق الإستماع إليها.

– قيام المعلم بالإشراف على الطلاب والإنتقال بسهولة من طالب لآخر من خلال آلية التحكم فيستطيع المعلم تنظيم الإستماع إلى إجابات كل طالب وتصحيح أخطائه اللغوية مباشرة.

- تمكن المعلم من إعداد مواد تعليمية تكون ضرورية في ضوء مواقف التعليم التي يواجهها وأن يعمل على إستخدامها مع البرامج الجاهزة المعدة من قبل.

1.3.1.8- أنواع مختبرات اللغة:

- **المختبر اللغوي المتنقل Mobile Langage Lab :**

يعتبر من الوسائل التعليمية الحديثة وهو يتميز بسهولة استعماله وتعدد أوجه الإفادة منه وهو مركز على أربع أرجل تجعل بإمكان معلم اللغة نقله من قاعة إلى قاعة ومن مكان لآخر بسهولة ويتكون هذا النوع من المختبر من الأجزاء التالية:

- **قسم المدرس:** ويحتوي على وحدة التحكم وجهاز التسجيل وسماعات الرأس والميكروفون.

- **قسم الطالب:** ويحتوي على سماعات الرأس ومسجلة أو قد يكون مجرد سماعة رأس فقط .

- **وحدة التوصيل:** وتتكون من مجموعة أسلاك خاصة بالتوصيل بين وحدة الطالب ووحدة المدرس، وطريقة إستخدام هذا النوع من المختبرات سهله جدا إذ لا يحتاج إلى غرفة خاصة حيث يمكن استخدامه في أي غرفة عن طريق استخدام طاولات المكتبة، بحيث يقوم المعلم بتركيب أسلاك التوصيل الخاصة بين وحدته ووحدة الطلاب فيستطيع التعامل من خلال هذا المختبر من 10 الى 20 طالب يبث لهم برنامجا واحدا في آن واحد مع إمكانية تبادل الإتصال بين المعلم والطالب لتوجيه الأسئلة والتفاعل الصوتي.

المختبر اللغوي الثابت : يعتبر من أكثر أنواع المختبارت شيوعا لتعليم اللغات بحث يحتاج إلى قاعة مناسبة لوضعه بشكل دائم غير قابل للحركة وتزويده بالأجهزة التقنية المتخصصة ويتكون من الأجزاء التالية:

* **طاولة المعلم (مصدر البرنامج):** وتشتمل على المسجل وسماعة الرأس والميكروفون ولوحة المفاتيح ويستطيع المعلم القيام بالأمور التالية:

- النداء على جميع الطلاب في آن واحد أو مجموعة منهم أو طالب واحد.

- بث البرنامج التعليمي.

- نسخ الدرس لجميع الطلاب بشكل سريع.

- إمكانيه تكرار الجملة الواحدة أو أي كلمة عدة مرات.

- إعطاء أكثر من برنامج واحد في آن واحد، أي إرسال من1 إلى 4 برامج مختلفة إلى مجموعات مختلفة كل حسب مستواها.

- التحكم عن بعد في جميع أجهزة الطلبة وبشكل مباشر من حيث التشغيل التوقف التسجيل السماع.

- إجراء محادثة بين إثنين أو ثلاثة من الطلاب من خلال نظام الإتصال الداخلي مع إمكانية إشراك المعلم معهم.

- مراقبة عمل أي طالب للتأكد من طريقة نطقه للكلمات والجمل دون علم الطالب.

* طاولة الطالب: وتتكون من طاولة خاصة بفاصل عن الطالب المجاور وبها مسجل وسماعة رأس وميكروفون وزر النداء من خلالها يستطيع الطالب:

- سماع البرنامج التعليمي .

- تسجيل البرنامج التعليمي .

- تسجيل صوته الخاص.

- طرح أسئلة على المعلم.

- النقاش والحوار مع غيره من الطلاب. **(اشتيوه و عليان، 2010: 213 – 214)**

2.8 – الوسائل السمعية البصرية :

1.2.8- التلفاز التعليمي:

من أهم العوامل التي ساعدت على تطور حركة الوسائل السمعية البصرية في الخمسينات من هذا القرن هو زيادة الإهتمام بالتلفاز كوسيلة تعليمية، ويمكن أن يعرف جهاز التلفاز من الناحية الفنية بأنه: جهاز كهربائي ينقل صورا متحركة أو ساكنة مصحوبة بالصوت عبر الفراغ الجوي (نظام الدائرة المفتوحة)،

أو عبر أسلاك خاصة (نظام الدائرة المغلقة)، ويمكن التلفاز التعليمي أن يؤدي فوائد كثيرة للعملية التعليمية أهمها:

- يعتبر من أكثر الوسائل تمثيلا للواقع بما يقدمه من مادة مصورة بألوان طبيعية مصحوبة بالصوت الحقيقي.

- يصلح لتقديم جميع موضوعات التعليم ونشاطاتها إذا أحسن أستخدامه.

- قدرته على استخدام وتوظيف مختلف الوسائل التعليمية من رسوم وصور وشفافيات وسمعيات وشرائح وغيرها في البرنامج الواحد.

- إمكانية استخدام أكثر من إستراتيجية من إستراتيجيات التعليم في البرنامج الواحد مثل: التدريس المباشر، التعلم القائم على النشاط، وحل المشكلات...إلخ.

- يجلب العالم إلى غرفة الصف متجاوزا البعدين الزماني والمكاني وهذا يقلل من التكلفة ويسهل عملية التعلم.

- يسمح بحشد أفضل الكفاءات في مادة تعليمية بحيث لانستطيع توفيرها في كل درس صفي.

- يساعد في التغلب على النقص في الكفاءات الفنية عن المدرسين والنقص في المواد التعليمية والمختبرات في بعض المدارس.

- يسمح بمشاهدته عدد كبير من المتعلمين وبكلفة قليلة.

- إمكانية اختيار وتقويم البرامج قبل عرضها.

- إمكانية التحكم في وقت البث، وإمكانية إعادة اللقطات المطلوبة وذلك بعد إختراع جهاز الفيديو و DVD.

- توفر عنصر التشويق والخروج عن المألوف من الدروس التقليدية الناتج عن إستخدام الصوت والصورة والألوان. **(صالح، 2017: 348)**

2.2.8- جهاز عرض الشفافيات"OHP" Overhead Projector:

انتشر في السنوات الأخيرة إستخدام جهاز عرض الشفافيات"OHP" ويكاد لا يخلو منه فصل في كثير من المدارس والمؤسسات التعليمية والتدريبية اليوم، حيث وجد فيه المعلمون والمعلمات وأعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليمة الوسيلة الجديدة والأكثر استخدام لتقلل من إعتمادهم على الصبورة الطباشيرية لما لها من خصائص فنية في عملية العرض للمواد المكتوبة والمرسومة والمصورة الملونة وغير الملونة، وقد عرف الجهاز بأسماء متعددة منها: جهاز العرض الرأسي OHP ، جهاز العرض العلوي، المسلاط، الصبورة الضوئية، جهاز العرض ذو الرأس المرتفع، وجهاز عارض الشفافيات.

1.2.2.8- مجالات وإستخدامات ومميزات جهاز عرض الشفافيات"OHP" Overhead Projector:

- يتم إستخدامه في جميع المواد الدراسية ولمختلف المراحل التعليمية.
- إمكانية استخدامه في غرفة مضاءة مما يميزها عن غيره من الأجهزة.
- سهولة إستخدامه وتشغيله وصيانته وانخفاض اسعاره مقارنغ مع غيره من الأجهزة.
- سهولة إنتاج برمجيات هذا الجهاز (الشفافيات) ورخص ثمنها أيضا وسهولة إستخدامها، فالأمر لا يتطلب أكثر من وضعها على السطح النافذ للجهاز بشكل معتدل، بالإضافة إلى سهولة الحصول عليها فهي متوفرة في جميع المكتبات.
- تمكين المعلم من الإعداد المسبق لمادته مما يوفر عليه الكثير من الوقت بحيث يتفرغ لأعمال أخرى كالمناقشة وتفاعل الطلبة والتقويم، وهذا يمكنه من استخدامه لهذه المواد التعليمية في الفصول القادمة مما يوفر وقتا وجهدا ومالا.
- تمكن المعلم من التحكم في عرض مادتة التعليمية وإستعماله طرق التدريس المناسبة لتلاميذه.
- عرض التأثيرات المتحركة والحركات الممثلة بواسطة جهاز مستقطب الضوء .

(العمرى و الجزار، 2012 :170-171)

3.2.8- جهاز عرض الأفلام الثابتة Film Strip Projecter:

تتكون الأفلام الثابتة من مجموعة من الصور الثابتة عليها بعض البيانات التوضيحية، وتنتظم في تسلسل خاص على فيلم مقاس 35 ميليمتر ملون بالأسود والأبيض ويحتوي القلم الثابت عادة بين 20 و 60 إطارا، يعالج موضوعا واحدا في خطوات متسلسلة وقد يحتوي الإطار على صورة أو رسم بياني أو خريطة أو بيانات مكتوبة وتوجد ثقوب على جانبي الفيلم الثابت.

1.3.2.8- **إستخدامات جهاز عارض الأفلام الثابتة في التعليم** : يمكن الإستفادة من الأفلام الثابتة في أغراض كثيره منها:

- عرض المعلومات المختلفة بتسلسل منطقي وربط الكلمات والمفاهيم بما يتناسب مع الصور والرسومات.

- إمكانية عرض عدد كبير من الموضوعات بصورة متكاملة لتصبح الحصة الصفية وحدة متكاملة.

- مفيدة في تعلم المهارات الحركية من خلال عرضها خطوة خطوة إذ يقوم المتعلم بمشاهدة كل إطار وتطبيق المهارة والحركة التي يتضمنها الإطار.

- تساهم في تنمية القيم الجمالية خاصة الأفلام الملونة. **(اشتيوه وعليان، 2010: 253-254)**

4.2.8- جهاز عرض الوسائط المتعددة Multimedia Projector:

يعد هذا الجهاز من أحدث وأهم الإبتكارات للتكنولوجية في أجهزة العرض نظرا لما يتوفر فيه من مزايا متعددة تمكنه من تقديم عروض مبتكرة بالصوت والصورة ذات جودة وكفاءة عالية، وعلى الرغم من التعقيدات التقنية لهذا الجهاز إلا أنه يجمع كل أجهزة الإسقاط الضوئي في جهاز واحد ويسمى بجهاز عرض الوسائط المتعددة، لأنه يعرض أكثر من وسيط فبإستخدام جهاز عرض الوسائط المتعددة يمكن العرض من جهاز الحاسوب أو التلفاز أو أجهزة أخرى عديدة، ويستخدم في مراكز مصادر التعليم وفي قاعات الدرس بالمدارس والجامعات وفي قاعات المؤتمرات والإحتفالات وفي المسارح وغيرها ويطلق عليه عدة أسماء مثل عارض البيانات، جهاز عرض البيانات والفيديو، وجهاز العرض البلوري السائل.

(ماهر،2009: 219-220)

1.4.2.8- إستخدامات جهاز عرض الوسائط المتعددة في التعليم:

- يستخدم هذا الجهاز الإلكتروني في عرض المواد التعليمية الموجودة على جهاز الحاسوب أو على أشرطة الفيديو أو الأقراص المدمجة بصورة مكبرة (على شاشة عرض أو على الشاشه التلفزيونية)، و يجمع جهاز عرض الوسائط المتعددة بين تقنيات التطبيقات اللاسلكية وتقنيات العرض المتطورة لتوفير حلول مبتكرة لمستخدمي أجهزة العرض في قاعات التدريس من محاضرين ومعلمين أو في قاعات المؤتمرات المرئية او المتخصصين في تقديم العروض الإلكترونية.

- إمكانية عرض البيانات من جهاز الحاسوب أو الفيديو أو الكاميرا الفيديو إلى شاشة عرض كبيرة تساعد في معرفه تفاصيل البيانات المعروضة وخاصة مع الأعداد الجماهير الكبيرة.

- يتلائم مع مجموعة من مداخل الوسائط المتعددة مثل: إشارات الفيديو المختلفة، الصوت بيانات الحاسوب، كاميرات التصوير الرقمية الثابتة وغيرها.

- يمنح المستخدم تحكما أكبر بالمكان من خلال العدسات الزوم الخاصة القابلة للإمتداد .

- يساعد المعلم على عرض مادته بشكل متسلسل وجذاب وهو يواجه الفئة المستهدفه ويحافظ على اتصاله البصري معهم مما يزيد من التفاعل بين المعلم أو المدرب والمتدربين ويثير دافعيتهم نحو تعلم أفضل.

- يمكن إستخدامه في عدة مجالات ويمكن أن يحل محل العديد من أجهزة الإسقاط الضوئي

- يساعد في التغلب على مشكلة زيادة الأعداد في الغرف الصف أو في المحاضرات بالجامعات والمؤتمرات والندوات العلمية حيث لا يستطيع الجميع أن يروا ما يتم عرضه في جهاز الحاسوب.

(اشتيوه و عليان، 2010: 264)

5.2.8- الحاسوب التعليمي :

لقد تطورت أساليب إستخدام الحاسوب في التعليم وأصبح الإهتمام الآن منصبا على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس بمصاحبة الحاسوب أو إستحداث أساليب جديدة، يمكن أن يساهم من خلالها الحاسوب في تحقيق بعض أهداف عناصر العملية التربوية وخاصة المواد الدراسية:

1. التعلم عن طريق الحاسوب : يستخدم الحاسوب هن كهدف تعليمي حيث يتم تركيز على تعليم عمليات الحاسوب ومهارات إستخدامه وبرمجته، ويشمل التعلم عن الحاسوب ما يعرف عامة ببرامج محو الأمية الحاسوبية أو مقرر الثقافة الحاسوبية كمهارات حاسوب التي تدرس في عديد من الجامعات، والتعلم عن طريق الحاسوب يشتمل على أمرين:

- التعرف على مكونات الحاسوب المادية والبرمجية.
- لغة البرمجة الحاسوبية.

2. التعلم بمساعدة الحاسوب: ويعتبر هذا الدور من أكثر أدوار الحاسوب شيوعا وإنتشارا وإرتباطا بالتعليم حيث يتم إستخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في عملية التعليم، وأصبح الحاسوب يقوم بدور شريك للمتعلم في عملية التعلم من خلال البرامج التعليمية المختلفة، وقد بدأ استخدام برمجية المحاكاة والألعاب التعليمية في تحسين إستعاب الطلبة للمفاهيم العلمية إلى مواقف واقعية فضلا عن التطور النوعي في تقنيات عرض الصور وتحريكها التي أصبحت ممكنة بفضل تقدم صناعة الحاسوب، ويكون الحاسوب هنا مصدرا للمعلومات أو يقوم بدور المختبر لقدرة المتعلم عن طريق تقديمه لدرس المبادئ والنظريات بالتدرج خطوة بخطوة وأن يوفر تمارين تطبيقية على هذه المبادئ والنظريات ويختبر مدى إستعاب الدارس ويعطي تغذية راجعة مباشرة بناءا على إستجابة الطالب وهو يعطي المادة العلمية والتمارين حسب مستوى تقدم الطالب ويقدم له المساعدة عند تعثره، ويمكن للطالب أن يأخذ الوقت الذي يلائمه لإستيعاب الموضوع ويكرره كما يحتاج ويتمرن عليه بالقدر الذي يناسبه بمساعدة الحاسوب.

وقد هدفت البرامج والمشروعات القومية لاستخدام الحاسوب باعتباره وسيلة مساعدة في التعليم لتحقيق عدد من الأهداف كان من أبرزها:

1. تنسيق عمليات تطوير التعليم على أسس تواكب التطورات المعاصرة من خلال:

- تطوير إستراتيجيات التدريس بحيث تستفيد من التقنيات الحديثة.
- تيسير عملية التعلم وجعلها أكثر جذبا وإثارة.
- تشجيع الطلبة على العمل بروح الفريق.
- تنمية مهارة الإعتماد على النفس وإمكانية التعلم الذاتي.

2. رفع مستوى عملية التعليم والتعلم عن طريق:

- زياده سرعة عملية التعلم.
- تحقيق معايير أعلى لعملية التعلم.

3. زيادة الوعي بالحاسوب كأداة وكعلم وتكثيف استخدامه:

إن التعليم بمساعدة الحاسوب نمط من أنماط التعليم الذي يعتمد على إستخدام البرمجيات التعليمية التي تهدف إلى تقديم المادة بصورة شيقة تقود المتعلم خطوة بخطوة نحو إتقان التعلم، ويتم إستعمال هذا النوع داخل الغرفة الصفية كوسيلة مساعدة أو أداة تعزيز أو خارج الصف كأداه للتعلم الذاتي.

(اشتيوه و عليان، 2010: 279-280)

6.2.8- البرمجيات التعليمية:

لقد لقيت البرمجيات التعليمية إهتماما كبيرا من قبل المهتمين بإدخال الحاسوب إلى العملية التعليمية، وقد ظهر العديد من أنماط البرمجيات التعليمية المستخدمة في التعليم تبعا للهدف من البرمجية ونوع المادة العلمية وطبيعة المتعلم ومن أهم أنماط البرمجيات التعليمية ما يلي:

- برمجيات التدريب والممارسة .
- برامج التعليم الخصوصي.
- برامج حل المشكلات .

- برامج المحاكاة.

- برامج الألعاب التعليمية.

- برامج لغة الحوار. **(العمراني ، 2009 :13-17)**

7.2.8- الأنترنات:

إن المتتبع للتطور الحاصل على تقنيات التعليم يدرك أن التقنيات التي كانت تعد بالأمس مهمة أصبحت اليوم محدودة الأداء بالنسبة إلى ما تم إنتاجه اليوم من تقنيات متطورة فنحن في تسارع معلوماتي كبير، وبما أن التربويون يسعون دائما إلى توظيف أفضل الطرق و الأساليب لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب انتباه الطلبة وإهتماماتهم وتشجيعهم على تبادل الآراء والخبرات، فالأنترنت تمثل أحدث التقنيات وأكثرها كفاءة في تحقيق هذا الهدف.

في الحقيقة لم تنل وسيلة من وسائل نقل ونشر المعلومات في تاريخ البشرية ما نالته الأنترنت في سرعة الإنتشار والقبول بين الناس وعمق في التأثير في حياة الناس على مختلف أجناسهم وتوجيهاتهم ومستوياتهم وتنوع في طبيعة المعلومات التي توفرها وضخامة في حجم هذه المعلومات التي يمكن الوصول اليها دون عقبات مكانية أو زمنية.

وقبيل سنوات قليلة كان يتوقع لشبكة الأنترنت أن يكون لها دور كبير في تغيير طرق التعليم المتعارف عليها في جميع المراحل الدراسية، كما يتوقع أن ينوب المدرس الإلكتروني مكان المعلم حاليا فلا يحتاج المدرس للوقوف أمام الطلبة لتقديم المحاضرات، كذلك فإنه من الممكن أن يستغني المتعلم عن الذهاب إلى الجامعة بإستخدامه للأنترنت إذ إن حلول المدرس الإلكتروني مكان المدرس الحالي ربما يستغني المتعلم عن الذهاب إلى الجامعة.

بل ذهب البعض إلى أبعد من هذا حيث توقع أن كثيرا من طرق ووسائل التعليم لن تلبث إلى أن تنفرض على يد الأنترنت، ففعلا تستخدم شبكة الأنترنت في الكثير من الجامعات والمدارس في العالم بإعتبارها مصدرا هاما للتعلم وذلك نتيجة للإمكانات التي تقدمها في الوصول السريع للمعلومات، حيث لم يعد المتعلم يعتمد على الكتاب و المقرر للحصول على المعلومات فحسب إذ أن للأنترنت دورا كبيرا في إغناء المتعلم وإطلاعه على كل ما هو جديد في مجال تخصصه مما يزيد معرفة المتعلم ويقلل من الوقت اللازم

لتعلمه، وقد بدأت بعض الجامعات بطرح المساقات التعليمية على شكل صفحات إلكترونية تمكن المتعلم من تصفح الدروس التي يريد وهو في البيت أو في المكتب، وكل هذا يتيح الفرصة لكافة شرائح المجتمع الدراسة بما يتناسب مع وقت فراغهم، بالإضافة إلى تمكين الطلبة من تسجيل مساقاتهم والحصول على خطط إرشادية والإطلاع على سجلهم الأكاديمي ودفع رسومهم وغيرها من الخدمات بل إن كثيرا من الجامعات بدأت بمنح دراجات جامعية بإستخدام الأنترنت.

وقد جاءت شبكة الأنترنت بعدد كبير من الخدمات والتي يمكن لكل من المعلم والمتعلم الإستفادة منها في العملية التعليمية ومن أهم هذه الخدمات:

- البريد الإلكتروني.
- نظام مجموعات الأخبار.
- تبادل ونقل الملفات.
- المحادثة.
- الشبكة العنكبوتية.
- مؤتمرات الفيديو.
- محركات البحث. **(اشتيوه و عليان،2010: 318-326)**

8.2.8- المناقشة على الأنترنت:

هناك تقنية أخرى لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات يمكن إستخدامها للطلاب الموهوبين وهي النقاش عبر الإنترنت، تتكون المناقشة عبر الإنترنت من غرف "مناقشة" افتراضية، حيث يمكن للطلاب مناقشة مجموعة متنوعة من الموضوعات بطريقة متزامنة أو غير متزامنة من خلال غرفة المناقشة بحيث تشكل أداة اتصال. من خلال هذه الطريقة يمكن للموهوبين التواصل مع الطلاب الموهوبين الآخرين ويمكن أن يكون مفيدًا جدًا لهم لأنهم على اتصال مع "العقول المشابهة" الأخرى.

كما يمكن إعتبار مجموعات المناقشة عبر الإنترنت جزء لا يتجزأ من الدورات التدريبية عبر الإنترنت فهي تعزز التفكير النقدي وحل المشكلات، علاوةً على ذلك تؤدي مجموعات المناقشة عبر الإنترنت إلى

تحسين التواصل الاجتماعي مع الطلاب الموهوبين، نظرًا لأن عدد الطلاب الموهوبين غير كثير جدًا يمكن للمجموعة عبر الإنترنت مساعدة هؤلاء الأطفال على التواصل مع بعضهم البعض.

9.2.8 – **الفصول الرقمية:**

تتميز الفصول الدراسية الرقمية بخصائص "الفصل التقليدي" ولكنها لا تتطلب التواجد الفعلي للأفراد بل المكان المشترك للطلاب هي الشبكة وليس الفصل الدراسي، كما يتيح الفصل الإفتراضي للطلاب الفرصة لتبادل أسئلتهم وأفكارهم ولديهم القدرة على التواصل مع بعضهم البعض من خلال شبكة الإنترنت.

يحتاج الطلاب الموهوبون إلى فصل بدون حدود وقيود، حيث يمكنهم تلبية إحتياجاتهم التعليمية الفريدة والخاصة و يعد الفصل الدراسي الرقمي تقنية مبتكرة يمكن استخدامها للطلاب الموهوبين.

من مميزات هذه الفصول أنه لا توجد قيود على مساحة الفصل الرقمي والوقت وهو فصل دراسي بلا حدود بحيث يمكن للموهوبين استخدام التكنولوجيا للبحث عن معلومات حول الأشياء التي يهتمون بها والتواصل بسهولة مع الآخرين بإستخدام التطبيقات الاجتماعية، نظرًا لقدرتها على إستيعاب الكثير من المعلومات ومعالجتها بشكل أسرع فإنها تحتاج إلى مجموعة كبيرة ومتنوعة من المعرفة لإستخدامها بطريقتها الخاصة، علاوة على ذلك يوفر الفصل الدراسي الرقمي الفرصة للموهوبين للتفاعل مع بعضهم البعض داخل وخارج الفصل الدراسي .

10.2.8 – **التعلم بالنقال:**

التعلم المحمول هو شكل من أشكال الإنتفاضة الواعدة للغاية في التعلم فهو يعتبر الجيل التالي من التعليم الإلكتروني، كما يتيح إستخدام الهواتف الذكية الوصول إلى الموارد التعليمية في كل مكان وزمان. فالتعلم المتنقل أو التعلم المحمول هو شكل من أشكال التعلم الذي يستغل الإمكانات التي توفرها التقنيات المحمولة اللاسلكية ويحدث دون أن يكون المتدرب في نقاط محددة سلفًا مثل الهواتف والأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة بإستمرار وتجري في كل مكان، لهذا السبب يجب تصميم التعليم بطريقة تربط الناس بالعالم الافتراضي وإنشاء مجتمعات تعليمية متنقلة، وبالتالي لن يتم التعلم في مكان محدد بل سيتحرك في كل مكان وزمان.

والتعلم عبر الهاتف المحمول هو مفهوم يحتاج إلى توضيح ويلاحظ أنه بسبب انتشار التكنولوجيا في كل مكان فإن طبيعة المعرفة تتغير باستمرار ، وبالتالي تغير الطريقة التي ينشر بها التعلم كذلك ، كما أن التعلم عبر الأجهزة المحمولة يدعم التعلم الشخصي، ويمكن أن يدعم المتعلمين الفرديين والأفراد لذلك ويسمح للطلاب بالإستفادة من الفضاء والوقت لتوسيع معارفهم.

تكمن أهمية التعلم المحمول في التمييز بين كيفية إختلاف هذا التعلم عن عمليات التعلم الأخرى وما الذي يجعله متميزًا ، كما يجب أن يتضمن التعلم عبر الهاتف المحمول إجراءات داخل الفصل وخارجه، وأن يعتمد التعليم على الممارسات الحديثة ليكون ناجحًا، وأخيرًا يجب أن تأخذ نظرية التعلم المحمول في الإعتبار الإستخدام الواسع للتكنولوجيا والتمسك بنظرية التعلم على المحمول، علاوة على ذلك يمكن أن يساعد التعلم المتنقل في التعلم الفردي مع التركيز على احتياجات كل طالب، بطبيعة الحال يكون هناك تنوع كبير في كيفية استخدام المعلمين والطلاب لهذه الوسائط الرقمية. بهذه الطريقة سيتمكن الطلاب الموهوبون من الوصول إلى جميع هذه المنافذ للتعبير عن مواهبهم الخاصة وأن يكونوا أكثر نشاطًا في الفصل الدراسي.

(Eirini, Z & Athanasios, S, 2019 : pp62.63.64)

رابعا :تقويم الطفل الموهوب

1- تعريف التقويم Evaluation :

1. 1- لغة:

جاء في" **لسان العرب** "في مادة قوم ما يلي: قوَّم درَأَهُ أي أزال عوجه.

وفي المنجد في اللغة والأعلام كلمة قوَّم الشيء: أي أزال الاعوجاج. وأقام المائل أو المعوج: أي عدله.

ويقال في التعجب ما أقومهُ، أي ما أكثر اعتداله.

وأمر مقيم: أي مستقيم.

وقوام الأمر وقيامه: أي نظامه وعماده وما يقوم به. **(دحدي ومزيان، 2017: 2)**

جاء في لسان العرب لإبن منظور "التقويم ومنه قوم الشيء جعله يستقيم ويعتدل لإزالة إعوجاجه" .

(ابن منظور ، 1955: 496)

كما جاء في الصحاح للجوهري" هو الإستقامة والإعتدال يقال إستقام له الأمر. **وفي قوله تعالى" فاستقيموا إليه"** إي في التوجه إليه دون إلاه غيره" القران الكريم، **سورة فصلت الآية 6.**

1. 2- تعريف التقويم اصطلاحا:

يعرف "**بنتون**" التقويم على أنه إجراء يهدف إلى تقويم الأداء العقلي (الذاكرة، التفكير المفاهيمي) والمهارات اللغوية والشخصية والحسية والقدرة على التمييز.

يعرف "**مهرنز**" التقويم على أنه تلك العملة التي يحكم فيها على مظاهر السلوك ومدى قربها أو بعدها من المعايير الخاصة بها. **(الشربيني ، 2011: 35-36)**

هو إصدار حكم أو وصف كمي أو نوعي للدرجة أو لمستوى الأداء (التحصيل، التعليم، التحسن).

هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقق الأهداف المرسومة لفصل دراسي، أو حصة دراسية، أو أداءات الموهوب على اختبارات قدرة، أو استعداد أو شخصية أو إمكانات كامنة.

(قطامي، 2010: 500)

1. 3- تعريف التقويم التربوي إصطلاحا

هو عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية، أو إصدار الحكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف وتحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل و تحسين عملية التدريس. **(راشد، 2005: 177)**

يعرف **سكانيل** التقويم : بأنه عملية إصدار الحكم على درجة كفاية لأداء الفرد أو على نوعية طرق التدريس أو على المواد التعليمية، أي هو عملية تقرير درجة الكفاية تعتمد على بيانات أخرى يتم تجميعها بواسطة الملاحظات. **(قلادة ، 2005: 255)**

يعرف **بلوم** و زملائه التقويم بأنه عملية إصدار الحكم على قيمة من القيم لأجل غرض معين أو على مجموعة أفكار أو حلول أو طرق ومواد أو غيرها.

نلاحظ من خلال ما سبق بخصوص تعريف التقويم التربوي اصطلاحا بأنه عبارة عن عملية تشخيص تعنى بإعطاء قيمة للأشياء، وعليه فإن التقويم هو عملية هادفة ودقيقة تعمل على معرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية.

2- أهمية التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي بعدا مهما وضروريا للإدارة والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير للتأكد من نوعية المنهج وجودته وباقي جوانب العملية التربوية وذلك بهدف التحسين والتطوير ولهذا للتقويم أهمية تتمثل في:

2. 1- **توضيح الأهداف التربوية:** يتم توضيح الأهداف التربوية من خلال التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب منها:

- التخطيط للتعليم أو التحضير للدرس حيث يتم تعريف الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.
- في المراحل الأولى من التعليم يشارك التلميذ في مناقشة الأهداف العامة للتربية.
- في الإختبارات الصفية التي تتطلب دائما تجديد إجراء الأهداف التربوية.
- في حالة تشخيص صعوبات التعلم.

2. 2- **التقدير القبلي لحاجات المتعلمين:** إذا تعرف التلاميذ على طبيعة الإختبارات التحصيلية والغرض من إستخدامها في المراحل المبكرة من التعلم فإن ذلك يكون مفيدا بالنسبة لهم ويتم ذلك من خلال:

- يتم تطبيق إختبارا قبليا مشابها للإختبار النهائي الذي سوف يستخدم في نهاية التعليم لتوجيه نظر التلاميذ للمهام التي يتضمنها الإختبار.

- يطبق على التلاميذ أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم عملها وذلك من خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.

- يتم تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي بأساليب ووسائل مختلفة.

- إعطاء التلاميذ فرص لتقويم أدائهم بإستخدام إختبارات ذاتية.

2. 3- **تفيد الإختبارات التحصيلية في إثاره دافعية المتعلمين:** ويمكن للتقويم إن يساعد على إثاره دافعية التلاميذ بإحدى الطرق التالية:

- تزويد التلاميذ بأهداف مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.

- تزويد التلاميذ بمعلومات عن مدى تقدمهم في التعلم. **(منسي، 1997: 156)**

وتكمن أهمية التقويم أيضا في:

- يعتبر التقويم ركن أساسي من أركان عملية بناء المنهاج في العملية التربوية.

- يعتبر ركن هام وأساسي من أركان التخطيط.

- يعتبر التقويم هام في قياس مقومات شخصية الطلاب في كافة جوانبها.

- يزود التقويم كل من المعلمين والإداريين بالأدلة اللازمة للعمل على تحسين تعلم التلاميذ كما يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم.

- يسهم التقويم في التعرف على مدى تقدم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة بما في ذلك ما حصله من معارف وخبرات. **(سعيد،2009: 12)**

- نقل أو رفع التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخر.

- معرفة مستوى التلاميذ ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس حيث يفيد ذلك في عملية تصميم وبناء الأهداف التعليمية والنشاطات التربوية بوجه عام.

- إعطاء صورة واضحة عما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء ونقل هذه الصورة بثقة كاملة من قبل المعلم إلى جمهرة الناس والمهتمين والمسؤولين. **(عدلي، ب س: 8)**

– تحسين العائد والناتج في المجال التربوي: فلقد زادت تكلفة المشروعات التربوية في الوقت الحاضر زيادة كبيرة، وأصبح من حق الجماهير المنطلقة إلى التقدم والرفاهية.

– تطور أساليب القياس: لقد تزايدت أهمية القياس والتقدير الكمي في عصر العلم والتكنولوجيا وتنوعت أساليبه وازدادت دقة واكتمالا.

– ملاحظة التقدم المعاصر في التربية: يتزايد التقدم في مجالات الحياة بصفة عامة وتسرع خطاه في المجال التربوي.

– تعميق القيم المهنية للتربية وزيادة التنافس بينها وبين المهن الأخرى عن طريق رفع كفايتها الإنتاجية.

– البحث عن وصف إجرائي لمهارات أداء المعلمين من خلال الإهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة من ناحية وقياس كفايته من ناحية ثانية.

كما تتزايد أهمية التقويم في التربية الخاصة على وجه الخصوص لعدة أسباب أهمها ما يلي:

– يعتبر التقويم ركنا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة وركنا أساسيا من أركان عملية بناء المناهج لذوي الاحتياجات الخاصة.

– لم يعد التقويم مقتصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه.

– أصبح التقويم في عصرنا الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب.

– التقويم ركن من أركان التخطيط لمناهج ذوي الاحتياجات الخاصة لأنه يتصل إتصالا وثيقا بمتابعة النتائج.

– التقويم يساعد كل من معلم التربية الخاصة و أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه. **(أبو النور، 2014: 33-34)**

3- أهداف التقويم التربوي:

تتعدد أهداف التقويم بصفة عامة ومن أهمها ما يلي:

- **التوجيه والإرشاد:** نتيجة للتقويم يقوم المعلم بتوجيه الطالب إلى قراءات معينة أو نشاطات صفية أو منزلية أو تشجيع بالاستمرار على نحو الأفضل.
- **نقل الطالب من صف لآخر:** وهذا يتمثل في الإختبارات الفصلية واختبارات نهاية العام أو ما يطلق عليها إختبارات النقل.
- **معرفة مستوى الطلب وقدراته:** وذلك قبل التدريس حيث يفيد ذلك في عملية بناء وتصميم الأهداف التعليمية والأنشطة بوجه عام.
- **معرفة أثر المواد وطرق التدريس المستعملة في عملية التعلم:** ذلك أن التقويم يزود المعلم بتغذية راجعة عن مدى ملائمة المواد وطرق التدريس المستعملة لمستوى الطلاب وقدراتهم ورغباتهم ثم تعديل ما يلزم في ضوء ذلك.
- **معرفة مدى ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء:** وذلك لنقل تلك الصورة بثقة إلى المسئولين والمهتمين وأولياء الأمور للحد من الانتقادات الموجهة من قبل أفراد المجتمع للمدرسة، وبيان رسالتها التربوية مع ما تقوم به من مسئوليات لإعداد وتربية الأجيال الناشئة.
- **تعريف أولياء الأمور بمستوى أبنائهم:** وذلك من خلال المعلومات الواقعية والموضوعية والشاملة التي يوفرها التقويم عن الطالب مما يساعد في وضع الأسس الصحيحة للتعاون بين البيت والمدرسة.
- **تيسير مهمة الإدارة المدرسية:** التقويم يساعد الإدارة المدرسية على تحقيق الأهداف التعليمية ولإدارية وتشخيص مواطن القوة والضعف في المنهج وتصنيف الطلاب، ويفيد كذلك في الكشف عن الضعف في التسهيلات المدرسية من معامل ومكتبة وملاعب...الخ.
- **التنبؤ:** نظرا لثبات سلوك الفرد نسبيا فإنه يمكننا التنبؤ بسلوكه، وبواسطة التقويم يمكننا التعرف على المستوى الحالي للفرد وما لديه من قدرات وإمكانات يمكن الاستفادة منها لمعرفة أداءه مستقبلا.

- **خدمة أغراض البحث العلمي:** حيث يمكن الإستفادة من التقويم في معرفة أثر تطبيق برنامج تعليمي معين أو مدى ملائمة طريقة من طرق التدريس أو الحلول المقترحة للمشكلات التعليمية.

(أبو النور، 2014: 31-30)

1.3- أهداف التقويم في التربية الخاصة:

- **المسح:** يعني حصر خصائص الموضوع الخاضع للفحص والدراسة من أجل معرفة الواقع، ومن ثم فهو يتضمن حصر الإمكانيات المختلفة للفرد، وتستخدم الاختبارات النفسية في تحديد المستويات العقلية والوجدانية للأفراد وهذا المسح لازم لتخطيط برامج التعليم والتدريب والعلاج بعد التشخيص.

- **القبول:** قبول الحالات بمدارس التربية الخاصة أو برامج الدمج وتصنيف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إلى فئات أو مجموعات متجانسة.

- **التشخيص:** يعني تحديد جوانب القصور ومظاهره وأسبابه، وعادة ما يستخدم في نماذج القدرات والاستعدادات لتحليل الجوانب المعرفية والانفعالية من حيث خصائصها وتوزيعها لدى ذوي الاحتياجات الخاصة عامة، أو لدى حالات بعينها تتطلب خدمات خاصة كالمتفوقين، أو بطيئي التعلم. كما تتضمن الوظيفة التشخيصية للتقويم وتشخيص كل من المناهج الدراسية القائمة وعملية التدريس المتبعة، والطالب ذو الاحتياجات الخاصة من حيث تعلمه والخبرات التي مر بها في المدرسة.

- **التصنيف:** تصنيف الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة إلى فئات، وتحديد موقع الأطفال ذوي الإعاقات على منحنى التوزيع الطبيعي من حيث قدراتهم العقلية.

- **العلاج:** يأتي بعد مرحلة المسح والتشخيص، إذ من خلال هاتين المرحلتين يتم التعرف على الموضوع بأبعاده المختلفة بما فيه جوانب القوة والضعف وبالتالي تستخدم النتائج في علاج السلبيات واتخاذ الإجراءات اللازمة لتدعيم الإيجابيات والقوة.

- **التنبؤ:** من خلال قياس جوانب معينة في السلوك الإنساني مع التدقيق في إجراءات الضبط والقياس، يمكن التنبؤ والتقدير، وقد نجحت البحوث التنبؤية نجاحا ملحوظا في مجال قياس القدرات والاستعدادات العقلية.

(أبو النور، 2014: 32-33)

4- وظائف التقويم التربوي.

هنالك العديد من الوظائف التي يقوم بها التقويم يمكن تلخيصها في ما يلي:

- يفيد التقويم القائمين على المؤسسات التعليمية في معرفة مدى تحقيقهم للأهداف التي يسعون اليها ونسبة إنجازهم لها.

- معرفة مدى اكتساب الطلاب في تعلمهم للأنواع المختلفه من المعارف والمهارات والعادات التي تكونت عندهم نتيجة ممارستهم لمختلف النشاطات والحكم على مدى الفائدة التي حصل عليها الطلاب من هذه الأنشطة.

- الوقوف على الحالات المرضية عند الطلاب في حينها ومحاولة علاجها عن طريق التوجيه والارشاد النفسي من قبل متخصصين في ذلك وكذلك حالات التخلف الدراسي ومعالجتها.

- تزويد الطالب بنتائج عمله باستمرار (التغذية الراجعة) مما يساعده في تقييم ذاته ودعمها نحو الأفضل

- مساعدة المدرسة في توزيع الطلاب على الصفوف الدراسية وعلى أوجه النشاطات المختلفة وفق قدرات وإمكانات كل طالب مما يزيد من دافعية تعلم لديه.

- يفيد أصحاب القرار في مجال التعليم في تقييم الأهداف التعليمية بإستمرار وفق عدة معايير منها حاجات المجتمع والتطور التقني والعلمي السريع.

- يساعد التقويم في تطوير المناهج الدراسية باستمرار حتى تلاحق التقدم العلمي السريع وتتلائم مع حاجات العصر وحاجات التلاميذ.

- يساعد التقويم الإداريين في اتخاذ القرارات الصحيحة والصائبة من حيث ترقية الأفراد أو تعيينهم من خلال المعلومات التي توفرها أدوات القياس.

- يساعد التقويم المشرفين التربويين في معرفة مدى نجاح المعلمين في عملهم وماذا كفاءتهم في أداء وظائفهم.

- يساعد المعلم في تقويم تلاميذه من جميع جوانبهم العلمية والشخصية والاجتماعية من خلال استخدامه لوسائل التقويم المختلفة.

- يساعد التقويم في تقديم صورة واضحة وجلية عن فعلية التجارب التربوية قبل تعميمها.

- من خلال عمليات التقويم المختلفة نستطيع أن نحدد نواحي الضعف والقوة في النظام التربوي واتخاذ القرارات المناسبة لإصلاحه. **(الشيباني ،2014 :492-493)**

5- مبادئ التقويم التربوي:

يقوم التقويم في مجال العملية التعليمية على عدة مبادئ نذكر منها ما يلي:

- يجب أن يبنى التقويم في العملية التعليمية على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية والتي من بينها مراعاة الفروق الفردية، المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي.
- يجب أن يبنى التقويم في العملية التعليمية على أساس الأهداف العامة المرسومة والتي ترسم للقائمين عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعملوا فيه.
- التقويم عملية شاملة لجميع مراحل نمو التلميذ المتعلقة بنواحي شخصيته فهو لا يقتصر على الناحية العقلية فقط بل يشمل النواحي الأخرى كالنواحي الجسمية، الانفعالية، الاجتماعي.
- التقويم يهدف إلى تحسين العملية التعليمية كي تحقق الأهداف المرجوة منها كاملة.
- يجب أن يكون التقويم في التعليم باستمرار خصوصا إذا كان الهدف منه تحسين العملية التعليمية ومصاحبا لها.
- يجب أن تكون الأدوات المستعملة في التقويم سليمة من الناحية العلمية بهدف الحصول على تشخيص وعلاج دقيق وناجح.
- يجب أن تكون عملية التقويم تعاونية لا تقتصر على المعلم فقط بل يشارك فيها كل من له علاقة بها كناظر المدرسة وولي الأمر والزملاء ...إلخ، وذلك قصد الوصول إلى نتائج إيجابية.

(علوان،2007: 22-23-24)

6- معايير تقويم التلاميذ الموهوبين:

- استخدام تقديرات أولياء الأمور، وتقديرات الطلاب عن أنفسهم وكذلك تقديرات الزملاء عنهم، وأن يتم العمل على تقنينها من خلال استمارة مخصصة لذلك مما يجعلها تتسم بالدقة والموضوعية

- توفير اختبارات الذكاء، واختبارات التفكير الابتكاري، واختبارات القدرات والاستعدادات الخاصة وتقنينها.

- التبكير في اكتشاف الطلاب الموهوبين وعدم الانتظار لأعمار متأخرة خشية اكتسابهم أساليب وعادات معوقة لتكيفهم مع النظم التربوية والتعليمية والبرامج المكثفة، بالإضافة إلى ما يترتب على تأخر إكتشافهم من تعريض طاقاتهم للهدر والفقد.

- توفير أخصائيين نفسيين مدربين، مع تدريب المعلمين على استخدام الأدوات التي تساعد على اكتشاف الطلاب الموهوبين، وكذلك تطوير كفاءاتهم في ملاحظة المظاهر السلوكية الدالة على الموهبة في المجالات المختلفة لدى التلاميذ.

- إنشاء نادي للموهوبين على مستوى كل منطقة تعليمية، ينظم إليه الموهوبين في المنطقة التعليمية ويشرف عليه ذوي الاختصاص والخبرة.

- إقامة المسابقات السنوية على مستوى الدولة وتشمل نوادي المناطق التعليمية.

-رصد الحوافز التشجيعية مادية وأدبية على مستوى نوادي المناطق .

- تذليل الصعوبات التي تواجه الموهوبين في مجال النشاط الطلابي والعمل على الارتقاء بمواهبهم.

- إسناد المراكز القيادية للموهوبين في المدارس ومنحهم الرعاية والاهتمام.

- وضع تعاريف إجرائية من قبل وزارة المعارف للطلاب الموهوبين في كل مجال من المجالات التي يمكن أن تبرز فيها هذه المواهب.

- وضع خطط خاصة ذات أهداف طموحة للكشف عن الطلاب الموهوبين في التعليم العام، والعمل على تنفيذها من خلال برامج النشاط الطلابي.

- تخصيص مدرسة خاصة بالطلاب الموهوبين على مستوى المناطق ولو على المستوى المرحلة الثانوية فقط يتم تجميع الطلاب الموهوبين فيها، وجعلها مركز انطلاق وتدريب لغيرها من المدارس وخطوة جريئة للأمام في مجال رعاية الموهوبين.

-إنشاء أقسام في إدارات التعليم في المحافظات والمناطق التي لا يوجد بها مراكز للموهوبين تابعة للنشاط الطلابي وخاصة بالموهوبين بشكل عام ويشرف عليها موجهون متخصصون في هذا المجال بحيث تقوم هذه الأقسام بالجانب الإداري والتنظيمي، والتوجيهي والإشراف على برامج رعاية الطلاب الموهوبين بحيث يعملمن خلالها على تطوير الموهوبين على مستوى تلك المناطق والمحافظات ثم التنسيق مع الوزارة في مجال رعاية الموهوبين.

إنشاء تعاون بين وزارة المعارف والمؤسسات الحكومية والأهلية المختصة في مجال رعاية الموهوبين.

-على الوزارة التنسيق مع الجامعات والكليات لاستمرار الاهتمام بالموهوبين ،بقبولهم في مجالات مواهبهم وإنشاء نوادٍ للموهوبين في الكليات والجامعات.

-التنسيق القوي بين مراكز الموهوبين الموجودة في بعض المراكز والمحافظات لاكتشاف الموهوبين تفادياً للازدواجية في البرامج وحتى لا يثقل كاهل المدارس والمدرسين.

-ضم مراكز الموهوبين الموجودة في بعض المناطق والمحافظات لإدارات شؤون الطلاب.

(سلوى بنت فهد، 2019 :8)

7- الأساليب الفنية لتقويم التلاميذ الموهوبين:

1.7- الإختبار:

1.1.7- تعريف الإختبار: يعرف "**كرونباخ**" الاختبار بأنه أداة محددة منظمة لملاحظة السلوك. ويعرفه "فريمان" بأنه أداه مقننة تم تصميمها بغرض القياس الموضوعي لواحد أو أكثر من مظاهر السلوك.

(الشربيني ، 2011: 64)

يرى عبد **الواحد الكبيسي** أن الاختبار" أداة قياس يتم اعدادها وفق طريقة منظمة، تتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الاجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك السمة أو قدرة معينة". **(خطوط، 2010: 50)**

كما يعتبر الاختبار اجراء تنظيمي يتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ و التأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الإستجابات بمقاييس عددية. **(طعبلي ، قوارح ،2013: 174)**

2.1.7- أنواع الإختبارات:

هنالك عدة أنواع للإختبارات منها:

- إختبارات الأداء الأقصى: تستخدم لتحديد أقصى أداء لقدرة المختبر(مثل التحصيل، الإستعداد وغيرها).

- إختبارات الأداء المميز: تستخدم لقياس ما يحتمل أن يفعله المختبر في موقف معين أو في نوع معين من المواقف (مثل المهارة، سمات الشخصية وغيرها).

- إختبارات موضوعية: تعتمد على معايير والمستويات والمحكات يمكن عن طريقها إصدار أحكام موضوعية.

- إختبارات اعتبارية أو غير موضوعة: تعتمد على التقرير الذاتي أو الإعتباري في تقويم الأداء.

- إختبارات فردية وجماعية.

- إختبارات الشفهية والمقال.

- اختبارات الورقة والقلم (الإختيار من متعدد، الصواب والخطأ) إختبارات الأداء.

- اختبارات معيارية المرجع واختبارات محاكية المرجع. **(المعهد الوطني،2005: 14-39)**

2.7 - المقابلة:

1.2.7 **تعريف المقابلة:** المقابلة هي عبارة عن محادثة هادفة وهي هامة مع الأطفال بسبب مرونتها وتكيفها مع مختلف المواقف. ويستطيع الفاحص من خلالها الحصول على معلومات تقيمية هامة حيث يقوم بإجراء مقابلات مع الأطفال ووالديهم ومعلميهم.

2.2.7 - أنواع المقابلة:

- **المقابلة الحرة:** يتبع الأخصائي في المرحلة الأولى المقابلة الحرة للتعرف على صاحب الحالة ومشكلته، وموضوعات المقابلة التالية.
- **مقابلة المنظمة:** يخطط الأخصائي لمقابلاته بعد ذلك: فيحدد هدف كل مقابلة وعناصرها الرئيسة، ويمتاز هذا الأسلوب بالتنظيم والدقة.

- **المقابلة المقننة:** يتم في هذا النوع أسئلة محددة معدة بطريقة جديدة يقوم الأخصائي بتوجيهها إلى من قابلة ويسجل إجاباته عليها. **(المشهداني،2017: 13-14)**

3.2.7 - مزايا المقابلة:

- أنها تقنية مرنة الإستعمال: أي أن المقابلة تسمح بمرورنة عالية في طرح الأسئلة حيث تتيح للمعلم فرصة تحديد صياغة وترتيب الأسئلة مع توضيح المصطلحات غير الواضحة

- التحكم بوضع المقابلة: تمنح للمعلم فرصة السيطرة على وضع المقابلة حيث يستطيع أن يضمن إجابة التلميذ على كل الأسئلة وفق الترتيب الذي يريده كما يكون بإمكانية المعلم تدوين زمن ومكان المقابلة مما يسمح له بتفسير الإجابات بدقة أكبر وخاصة عندما تقع بعض الأحداث خلال فترة المقابلة والتي تؤثر على إيجابات التلاميذ

- يكون معدل إستجابة التلاميذ أعلى منه في التقنيات الأخرى خاصة الإستبيان، وبدرجة كبيرة مع من يعانون من صعوبات في القراءة أو الكتابة أو فهم اللغة المستعملة في المقابلة.

- تمكن المقابلة من جمع معلومات إضافية عن التلاميذ كبعض السمات الشخصية وعن البيئة المحيطة بهم والتي تساعد في التعرف أكثر على الطفل.

4.2.7- عيوب المقابل:

- كما سبق وأن أشرنا فإن من مزايا المقابلة المرونة وهذه الأخيرة قد تترك مجالا كبيرا للتأثير الشخصي وتحيزه، وقد يرجع هذا إلى الإشارات اللفظية كما يلعب جنس المقابلة وعرقه وإنتمائه الطبقي دور في تحيز المقابل.

- غياب المجهولية: تفتقد المقابلة إلى المجهولين التي تتضمنها التقنيات الأخرى خاصة الإستبانة لأن الباحث بإمكانة معرفة الكثير من الأمور، وهذاما قد يشعر المبحوث بنوع من الإحراج وفي بعض الأحيان الخطر و خاصة عندما تكون الأسئلة تتعلق ببعض القضايا الحساسة.

(حميدشة،2002: 107-108)

3.7- الملاحظة:

1.3.7-تعريف الملاحظة: هي عملية أساسية للبحث العلمي، لأنها توفر أحد العناصر الجوهرية للعلم والحقائق، والملاحظة نشاط يقوم به الباحث خلال مراحل متعددة التي يمر بها في بحثه. فهو يجمع الحقائق التي تساعده على تعيين المشكلة وتحديدها، وذلك عن طريق إستخدامه لحواس السمع والبصر والشم والتذوق والإحساس.

2.3.7- أنواع الملاحظة:

- وفق طبيعة الملاحظة: هنالك الملاحظة المباشرة (مقصودة- المنظمة) وغير المباشرة، والملاحظة الموضوعية والملاحظة غير موضوعية، والملاحظة الخارجية والداخلية.

- وفق تدخل الباحث: هنالك ملاحظة طبيعية للظاهرة كما تحدث وأخرى مصطنعة نتيجة تدخل الباحث. **(مراد، سليمان،2005: 288)**

3.3.7- شروط الملاحظة:

- يجب أن تكون الفترة الزمنية قليلة.
- ملاحظة الظاهرة (السلوك) أكثر من مرة.
- يجب عدم إحتكام الملاحظة مع الشخص المراد ملاحظته.

4.3.7 - فوائد الملاحظة:

تقدم الملاحظة فوائد كثيرة منها:

- تقدم صورة لسلوك الطفل التلقائي في المواقف الحياتية اليومية، سواء في الصف أو الملعب أو البيت.
- تقدم معلومات حول سلوك الطفل مع الآخرين، وكذلك معلومات حول أسلوب تعلم الطفل.
- توفر سجلا منظما لكل من سلوكات الطفل والآخرين من حوله، والذي يمكن إستخدامه في عملية التقييم والتخطيط العلاجي.
- تتيح التثبت من دقة تقارير الآباء والمعلمين حول سلوكات الطفل.

- تفيد في دراسة الأطفال الصغار والمعوقين تطوريا الذين يصعب تقيمهم بالإجراءات التقيمية الأخرى. **(الشربيني ، 2011: 57-58-59)**

5.3.7- أدوات الملاحظة:

1.5.3.7- السجل القصصي والمذكرات اليومية:

عبارة عن مذكرات تراكمية عن سلوك تلميذ تمت ملاحظته في مواقف عادية، حيث يكتب الباحث تقريرا واقعيا عما يقوله المفحوص أو يفعله، ويدون تاريخ الواقعة، ويصف الذي حدث فيه. وبعد سلسلة من هذه الملاحظات المباشرة لسلوك هام خلال فترة زمنية، قد يتجمع لديه بيانات كافية تبصره بنمو المفحوص وتطوره وتكيفه. ومهما يكن فإن قيمة السجلات القصصية تصبح ضئيلة إذا لم يكن الملاحظون قادرين على تسجيل الوقائع بطريقة موضوعية.

وتوجد أربع طرق من المذكرات وهي:

- المذكرات التي تقوم وتحكم على سلوك الطفل بأنه جيد أو سيئ، مقبول أو غير مقبول.
- المذكرات التي تشرح سلوك الطفل في ضوء الحقائق أو البحوث.
- المذكرات التي تصف سلوك معين بصورة عامة والذي يتكرر كثيرا أو يعد سمة للطفل.
- المذكرات التي تدون ما يفعله الطفل بالضبط، والتي تصف الموقف الذي حدث فيه السلوك، وتوضح أيضا ما فعله الآخرون ويكون الوصف في عبارات محددة.

(الشربيني ، 2011: 61-62)

2.5.3.7 – قوائم الرصد أو الشطب:

قائمة الرصد وقائمة الشطب لتقويم أداء المهارات لطالب أثناء العمل في مجموعة تعاونية، تسمى أيضا قوائم المراجعة، وتشمل عادة العناصر أو المكونات التي يتم تقديرها في عملية أو نتاج معين، وفيها يقوم المعلم بملاحظة أداء الطالب المتعلم للعملية (إجراء تجربة أو مهارات استخدام المجهر)، أو في الناتج الختامي لتحديد ما إذا كانت العملية المعينة أو النتاج تحقق محكمات الأداء ومعاييره كل على حده ، وفي هذا يضع المعلم علامة صح أمام المحك الذي تحقق أو إشارة خطأ أمام المحك الذي لم يتحقق.

3.5.3.7– قوائم التقدير :

تستخدم قوائم التقدير حيثما يمكن تحديد مدى توافر خاصية سلوكية معينه وخاصية في المواقف التي يكون فيها للأداء الناتج جوانب متعددة يتطلب كل منها نوعا من التقدير في بعد منفصل، فمثلا لإعداد قوائم تقدير لتقويم قدرة التلاميذ على الخطابة يستعين به المعلم عند ملاحظة التلميذ والاستماع إليه وهو يؤدي خطبة فإننا نهتم في هذه الحالة بالجوانب الآتية مثلا: ملائمة المحتوى، التنظيم، سهولة العرض، صحة النحو والقدرة على التعبير.

ولكي يضع الباحث مقياس تقدير صادقا وثابتا وموضوعيا، عليه أن يتغلب على عقبات كثيرة. فقد يواجه صعوبة حينما يحاول أن يصف الخاصية الدقيقة للعامل المقدر وأن يحدد الصفات التي تساهم فيه، ودون معرفة كاملة بالميدان لا يستطيع الباحث أن يختار عناصر ممثلة من مجتمع العناصر التي تساهم في العامل المقاس، كما لا يستطيع أن يحدد العناصر التي يحذفها نتيجة لعدم ارتباطها بالعامل ارتباطا منطقيا، ويجب على واضع المقياس أن يميز تمييزا واضحا بين الدرجات المختلفة لهذا العامل، لكي يعرف المقدر بالتحديد ما يقومه.

1.3.5.3.7- **أنواع قوائم التقدير:**

- **سلم التقدير العددى** : يتم من خلاله إعطاء لكل مهارة وزن معين من الارقام حسب اتقان الطالب للمهارة أو المهمة ومجموعها تكون علامة الطالب .
- **سلم التقدير اللفظي:** نفس القائمة السابقة بحيث يكون التقدير الفظي حسب مستويات اتقان المهارة أو المهمة. ومنها ما يكون وصف لفظي مفصل لكل مستوى من مستويات الأداء (قائمة الرصد)، يصف فيه المعلم المهارات اللازمة لكل مستوى. **(الشامخ، 2018: 10)**

4.7- **الاستفتاء:**

الاستفتاء أداة يستخدمها المشتغلون بالبحوث التربوية على نطاق واسع للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، وإجراء البحوث التي تتعلق بالاتجاهات والآراء، وقد يكون الاستفتاء في بعض الدراسات أو جوانب معينة منها الوسيلة العلمية الوحيدة الميسرة لتعريض المستفتين لمثيرات مختارة ومرتبة بعناية بقصد جمع البيانات اللازمة لإثبات صدق فرض أو رفضه، والاستفتاء تكلفتة أقل من تكلفة المقابلة الشخصية ولا يحتاج إلى مهارة كما هو الحال في المقابلة.

5.7 - **الإستخبارات:**

هي وسائل تحاول أن تتعرف على جانب أو أكثر من سلوك الفرد أكثر من أن تقيس بالمعنى المألوف للقياس، فعلى خلاف الاختبارات لا تتطلب من المفحوصين أداء بأقصى ما يمكنهم، وإنما تتطلب فقط معلومات عن سلوكهم العادي، ويقدم الاستخبار للمفحوصين قائمة من البنود التي تتعلق بالعامل المقياس، وتتطلب منهم أن يبينوا تفضيلاتهم، أو يؤشروا على البنود التي تصف سلوكهم العادي.

(الشربيني ، 2011: 71-72)

خلاصة:

لقد سمح لنا العرض السابق لهذا الفصل المتعلق بالمتطلبات العملية لرعاية الطفل الموهوب والتي يقصد بها في هذه الدراسة جميع المتطلبات الإحتياجية اللازمة التي تسمح بتحقيق الرعاية للطفل الموهوب في المدرسة، وللمزيد من التعمق في هذا موضوع قام الباحث بحصر هذه المتطلبات في عدة جوانب منها:

أولا: معلم الطفل الموهوب يعتبر أهم مدخلات العملية التربوية الذي يتوقف عليه حد كبير في الوصول بتربية الموهوبين إلى الغاية المنشودة التي يتطلع إليها المجتمع والفرد الموهوب، وعليه يجب أن تتوفر فيه صفات وخصائص بالإضافة إلى كفايات خاصة تميزه عن غيره من معلمي الأطفال العاديين منها: جسدية، معرفية، نفسية، إنفعالية، شخصية، فكل هذه الخصائص والصفات سالفة الذكر بالإضافة إلى التكوين تمكن المعلم من تحديد الأسلوب الأمثل للكشف عن الموهوبين باعتباره من أهل الخبرة الميدانية في التعامل مع التلاميذ الموهوبين، فالمعلم الكفء رفقة إرشاداته هو القادر على رعاية الموهوبين بصورة سليمة وفعالة وفق قواعد و سلوكات تسمح بنمو وتطور هذه الموهبة بشكل سليم.

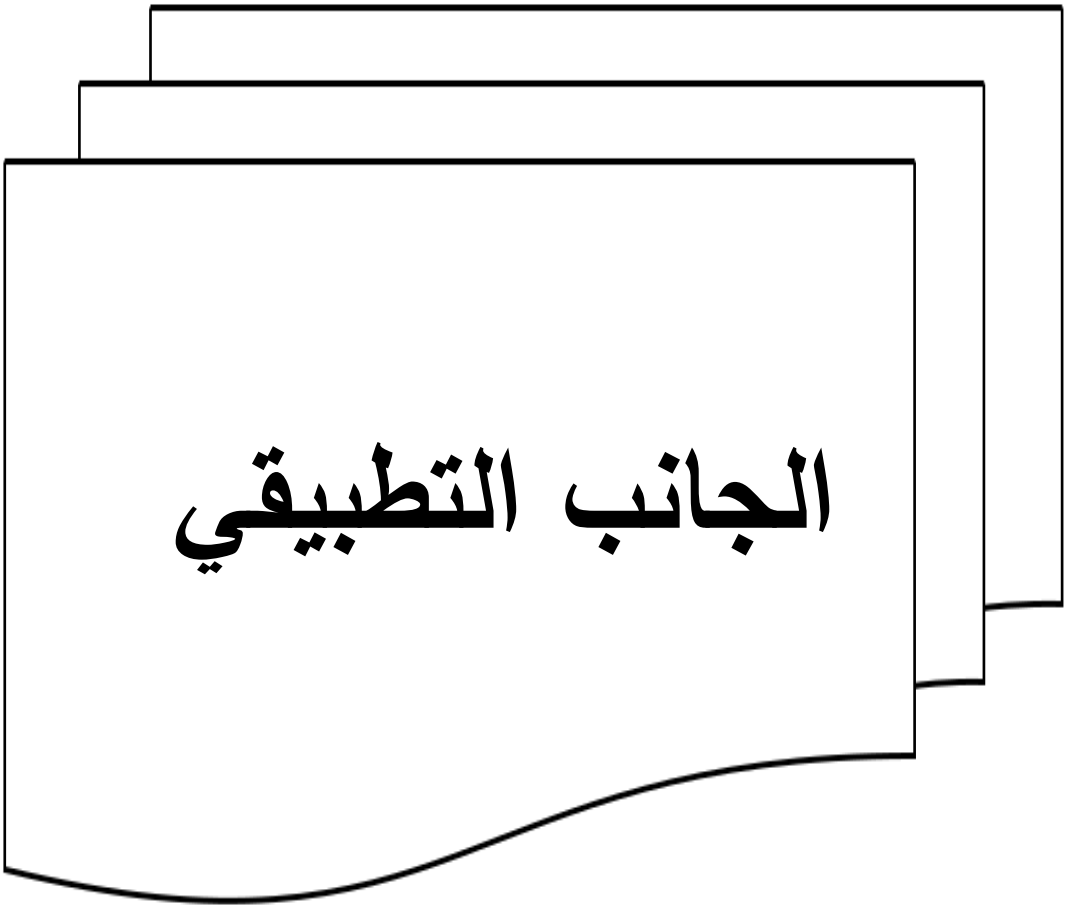
ثانيا: من المتطلبات التي يجب توفيها للطفل الموهوب داخل المدرسية هي السهر على تزويد الطفل بمختلف الخبرات وهذا من خلال الإعتماد على الآلية التي يستطيع المدرس من خلالها إيصال المادة العلمية للطفل الموهوب جنبا إلى جنب، مع إكسابه الاتجاهات السلوكية المناسبة، ولكل مدرس طريقة تدريس تناسبه، وهناك معايير ومواصفات لإختيار طريقة التدريس المناسبة لفئة الموهوبين، عند اختيار طريقة التدريس لابد من الأخذ بعين الاعتبار توفر مجموعة من الأسس والمعايير منها: الهدف التعليمي المراد تحقيقه، طبيعة المتعلم وما يمتلك من خبرات ومدى تقبّله للتعليم، طبيعة المادة الدراسيّة ومدى مناسبة عناصرها ومكوّناتها لطريقة التدريس، الخبرة التي يمتلكها المدرس والتي تمثل وتعبر عن طبيعة نظرته للتعليم، رسالة قبل أن يكون عملاً وظيفيّاً، طبيعة المدرسة ومدى مناسبتها لبعض طرق التدريس كالأبحاث الميدانية، و مختبرات ومرافق تعليمية مختلفة تمكّن المعلم من إيصال المعلومة إلى التلميذ بأحسن صورها وأكملها.

ثالثا: من المسلمات أن فئة التلاميذ الموهوبين بحاجة إلى إستثمار مضاعف للحواس التي يمتلكونها و توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية العادية، وكذا في تخطي

العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما أعتمد على الواقع نفسه وهذا من خلال توفير و تصميم وإبتكار وسائل تعليمية تتناسب مع موضوع الدرس، فالوسائل التعليمية كالحاسوب والتلفاز والمذياع والصور المتحركة والصور الثابتة والخرائط المصورات والمجسمات بجميع أنواعها ذات أهمية لتكوين أساس ثقافي يغني عقل الطفل الموهوب بالكثير من الخبرات.

رابعا: يعتبر التقويم التربوي مكونا رئيسيا لكل أنظمة التعليم و يلعب دوراً حاسماً خلال رحلة الطالب التعليمية، فهو يفيد خاصة في مجال التربية الخاصة في حصر خصائص الموضوع الخاضع للفحص والدراسة، ويتضمن كذلك حصر الإمكانيات المختلفة للفرد كما يعمل على تحديد جوانب القصور ومظاهره وأسبابه، وعادة ما يستخدم في نماذج القدرات والاستعدادات لتحليل الجوانب المعرفية والانفعالية من حيث خصائصها وتوزيعها لدى ذوي الاحتياجات الخاصة عامة، أو لدى حالات بعينها تتطلب خدمات خاصة كالموهوبين والمتفوقين. كما تتضمن الوظيفة التشخيصية للتقويم تشخيص كل من المناهج الدراسية القائمة وعملية التدريس المتبعة متضمنة الخبرات التي مر بها في المدرسة لمعرفة مدى اكتساب الطلاب في تعلمهم للأنواع المختلفة من المعارف والمهارات والعادات التي تكونت عندهم نتيجة ممارستهم لمختلف النشاطات والحكم على مدى الفائدة التي حصل عليها.

UNIVERSITE SETIF2



الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية .

تمهيـد.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها .

3- منهج الدراسة الاستطلاعية.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدرسة الاستطلاعية.

6- الشروط السيكومترية لأدوات جمع البيانات.

1.6- صدق المقياس الأول للكشف عن الموهبة .

2.6- ثبات المقياس الأول للكشف عن الموهبة.

3.6- عرض النتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى لمقياس دليل كشف عن الموهبة .

4.6- صدق الأداة الثانية(الاستبيان) للتعرف على واقع رعاية الطفل الموهوب في المدرسة.

5.6- ثبات الأداة الثانية(الاستبيان) للتعرف على واقع رعاية الطفل الموهوب في المدرسة.

7- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

تمهيد :

إن الوقوف على النتائج الإستطلاعية للدراسة تتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة في الوصول إليها، فصحة أو خطأ أي دراسة يرجع في الأساس إلى الخطوات المنهجية المتبعة في ذلك، فوضوح المنهج وتجانس العينة، وسلامة طرق تحديدها وحصرها واختيار أدوات القياس المناسبة والتأكد من صدقها وثباتها واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك كل هذه الإجراءات السابقة تساعد بالوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهذا ما حاولنا إتباعه في هذه الدراسة والتي سنتطرق إليها في هذا الفصل.

1- **أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث من البحوث إلى اختيار أدوات البحث ومعرفة ثباتها وصدقها، ومدى صلاحية هذه الأدوات في أداء مهمتها في الظروف التي سيجرى فيها البحث العلمي.

(براك ، 2008: 102)

وعليه يرى الباحث أن هذه دراسته الاستطلاعية تهدف إلى :

- الكشف أو التعرف على الطفل الموهوب في المدرسة الجزائرية.

- معرفة مدى صلاحية أداة البحث من حيث خصائصها السيكومترية، والمتمثلة في الاستبيان الذي يهدف إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

- أخذ عينة أولية حتى نتمكن من قياس الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات قبل تطبيقها على العينة الأساسية .

- التعرف على مجتمع الدراسة ومعرفة إمكانية الوصول إليه.

- تحديد العينة محل الدراسة حسب المتغيرات وكذا طرق اختيارها.

- التعرف على الصعوبات التي قد تواجهنا في تطبيق أدوات الدراسة حتى نتمكن من تفاديها في الدراسة الأساسية.

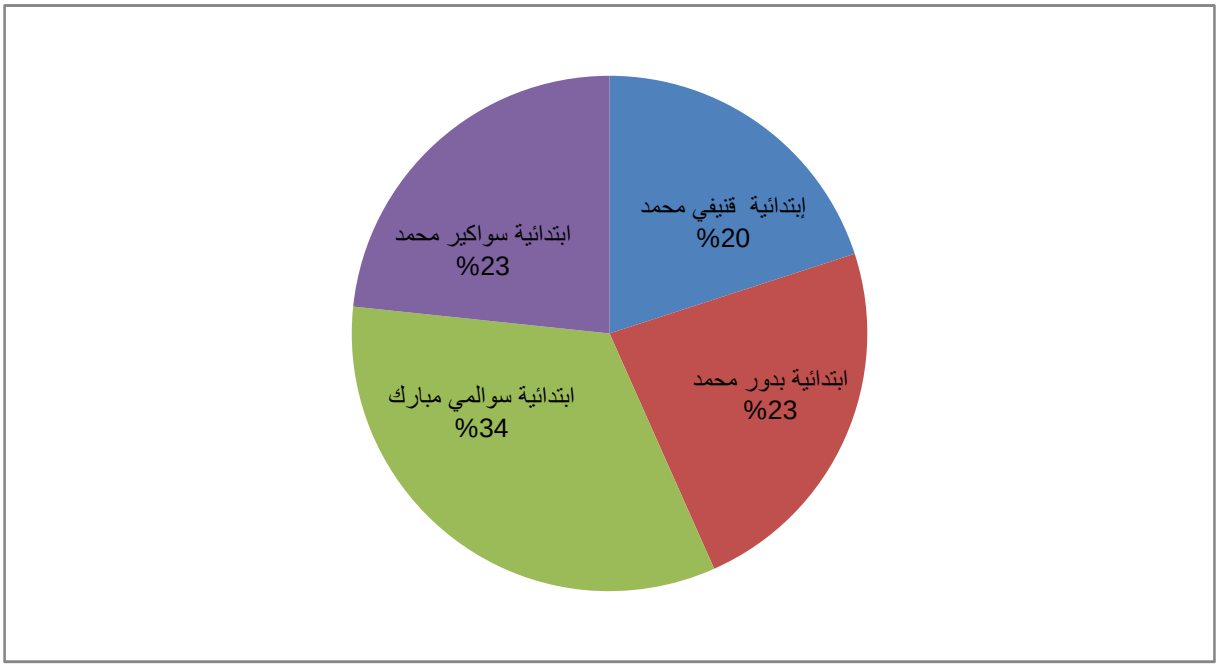
2- عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها :

اعتمدت الدراسة على عينة تقدر ب(30) أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي موزعين على أربع إبتدائيات حيث تم إختيارها عشوائيا، موزعة كما يلي:

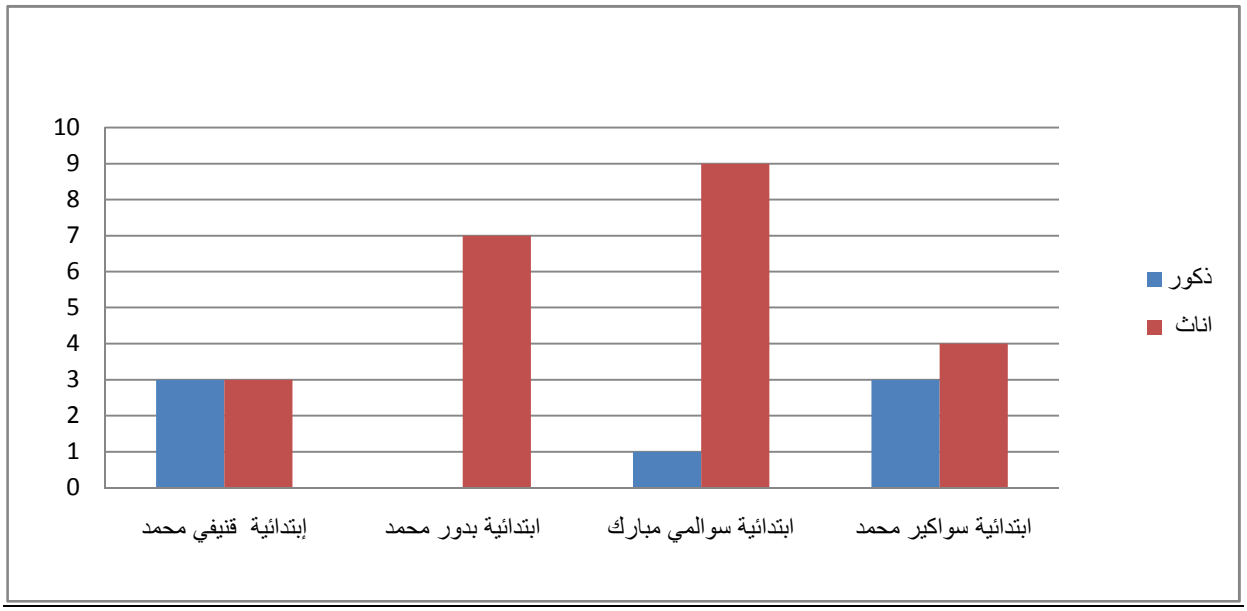
جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

المؤسسة	ذكور	إناث	المجموع
ابتدائية قنيفي محمد	**03**	**03**	**6**
ابتدائية بدور محمد	**00**	**07**	**07**
ابتدائية سوالمي مبارك	**01**	**09**	**10**
ابتدائية سواكير محمد	**03**	**04**	**07**
المجوع العام لعينة الدراسة الاستطلاعية = 30			

شكل رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.



شكل رقم (11): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس .



3- منهج الدراسة الاستطلاعية:

تختلف مناهج البحث باختلاف الظواهر المدروسة لذا فاختيار المنهج المناسب يعتبر أساس نجاح أي بحث"، فالمنهج هو أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن الحقيقة تشكل هذه الظاهرة".(**باحمد ، 2015: 89**)

- بما أن هذه الدراسة تهدف إلى دراسة واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد أشار **عبيدات** (2005) إلى أن المنهج الوصفي" يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى".(**عبيدات، 2005: 191**)

وهذا ما جعلنا نختار المنهج الوصفي لأن الدراسة الحالية تعتبر من الدراسات الوصفية، بحث تهدف إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية من خلال الاعتماد على استبيان للتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية، وهذا ما أكده **حمدان** (2000) من خلال اعتباره أن الوصف يستخدم في قياس أية ظاهرة تتعلق بالمدرسة حيث يجسد حينئذ مكوناتها أو مواصفاتها مكتوبة على شكل بيان أو قائمة أو مقياس تقدير متدرج.(**حمدان ،2000:38**)

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

من أجل جمع المعلومات اللازمة عن الدراسة اعتمد الباحث على أداتين هما:

- **المقياس الأول:** الكشف عن الموهبة في المدرسة الجزائرية.
- **الاستبيان الثاني:** متعلق بالتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

1.4-الأداة الأولى المتعلقة بمقياس الكشف عن الموهبة في المدرسة الجزائرية:

قام الباحث في تحديد الموهوبين بالإعتماد على مقياس صلاح مكاوي حيث قامت الدكتورة سامية إبريعم من جامعة أم البواقي إعادة حساب دلالة الصدق والثبات للصورة المصورة المصرية لدليل الكشف عن الموهبة في البيئة الجزائرية، حيث تكونت عينة دراسة من (35) معلما ومعلمة، (22) معلمة و (13) معلما تراوحت أعمارهم مابين (24-55) سنة ، في مدينة تبسة – الجزائر.

جدول رقم (07): يوضح توزيع عبارات القائمة الثانية الخاصة بالمدرسة لمقياس دليل كشف الموهبة للقدرات والمواهب المختلفة.

توزيع عبارات الموهبة	العبارات
	القائمة الثانية
القدرات العقلية	4-5-3-1-2
القدرات الأكاديمية	6-7-8-9-10
القدرات الإبداعية	11-12-13-14-15
القدرات القيادية	20-19-17-18-16
القدرات الفنية	23-24-25-21-22
القدرات الرياضية	28-29-30-27-26

تبين الأرقام التي أسفلها خط انعكاسها بالنسبة لبقية الأرقام، والدرجة المرتفعة تدل على أن الموهبة مرتفعة لدى المفحوص، والدرجة المنخفضة تدل على أن الموهبة منخفضة لدى المفحوص.

استخدم معه دليل الاستجابة الثلاثية كالتالي: غاليا، أحيانا، نادرا، وتكون الاستجابة مقدرة في حالة الإيجاب الدالة على درجة عالية للموهبة كالتالي (2،1،0). بينما تكون الإستجابة مقدرة في حالة انعكاس العبارة كالتالي (0،1،2).

2.4- الأداة الثانية المتمثلة في الإستبيان للتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

1.2.4- أداة الدراسة و خطوات بنائها :

قام الباحث ببناء إستبانة وذلك لحاجة الدراسة لأداة يتم من خلالها التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة مرحلة التعليم الإبتدائي، حيث أن الإستبانة هي أنسب هذه

الأدوات لهذا الموضوع، ونظرا لعدم وجود أداة مناسبة يمكن الإعتماد عليها لتحقيق الأهداف المحددة لهذه الدراسة فقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وفق الخطوات التالية :

- الإطلاع على الدراسات المتنوعة المتعلقة بالموهوبين.
- الاستعانة بالاستبيانات المتعلقة بالتعرف ورعاية الموهوبين.
- الاستعانة بالاستبيانات التي أعدت من طرف باحثين سابقين في مواضيع ذات صلة بموضوع البحث الحالي.
- استشارة المشرفة على الدراسة وبعض المختصين في مجال التربية المختصة في الجامعة.

جدول رقم(08): يوضح تصنيف عبارات استبيان المتعلقة بالتعرف على واقع الرعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

المحاور	العبارات	عدد البنود
الأساليب المستخدمة في الكشف عن الموهوبين.	**9-8-7-6-5-4-3-2-1**	**09**
معلم الموهوبين.	**18-17-16-15-14-13-12-11-10**	**09**
طرق وأساليب تدريس التلاميذ الموهوبين.	**-26-25-24-23-22-21-20-19 28-27**	**10**
الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الموهوبين.	**-36-35-34-33-32-31-30-29 38-37**	**10**
أساليب تقويم الموهوبين.	**47-46-45-44-43-42-41-40-39**	**09**

تبين الأرقام التي أسفلها خط انعكاسها بالنسبة لبقية الأرقام، فالدرجة المرتفعة تدل على أن هنالك رعاية للطفل الموهوب في المدرسة والدرجة المتوسطة تدل على أن هنالك رعاية متوسطة، والدرجة المنخفضة تدل على انعدام الرعاية بالنسبة لطفل الموهوب في المدرسة.

استخدم معه دليل الاستجابة الثلاثية كالتالي: غالبا، أحيانا، نادرا، وتكون الاستجابة مقدرة في حالة الإيجاب الدالة على درجة عالية للموهبة كالتالي (3،2،1). بينما تكون الاستجابة مقدرة في حالة انعكاس العبارة كالتالي (1،2،3).

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

- التكرارات و النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل Cvr، ومعامل ارتباط بيرسون، وذلك لحاسب صدق الاستبيان المتعلق بواقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.
- ألفاكرونباخ و التجزئة النصفية باستعمال جيتمان وذلك لحساب ثبات صدق الاستبيان المتعلق بواقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية، وهذا من خلال الاعتماد على برنامج (SPSS 21).

6- الشروط السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

1.6- صدق المقياس الأول للكشف عن الموهبة:

1.1.6- الصدق الظاهري :

تم عرض دليل الكشف عن الموهبة على تسعة محكمين من أساتذة الجامعة، في كل من جامعة أم البواقي، وجامعة بسكرة، وجامعة باتنة، منهم (07) أساتذة في تخصص علم النفس وعلوم التربية، (02) أساتذة تخصص أدب عربي بحيث إتفق جميعهم على صلاحية عبارات دليل كشف الموهبة لقياس ما صمم لقياسه ولم يجروا فيها أي تعديل.

2.6- ثبات المقياس الأول للكشف عن الموهبة:

1.2.6- معامل ألفا كرونباخ :

معامل ألفاكرونباخ الخاص بالقائمة الثانية (المدرسة): تم حساب قيمة معامل ألفاكرونباخ في البيئة الجزائرية للقائمة الثانية (المدرسة)، وتم التوصل إلى معامل ثبات قدره (0.772).

2.2.6- الثبات وفق إعادة التطبيق:

بحيث تم تطبيق الدليل بمختلف قوائمه الثلاث على عينة (المعلمين)، ثم إعادة تطبيق الدليل على نفس العينة في نفس ظروف تطبيق الدليل للمرة الأولى وذلك بفاصل زمني بين التطبيقين الأول والثاني قدره أسبوعين، ثم حساب معامل إرتباط "بيرسون " بين التطبيقين والنتائج موضحة في الجداول التالية:

جدول رقم (09): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للقائمة الثانية (المدرسة).

التطبيق	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.676	0.01
التطبيق الثاني		

3.6- عرض النتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى لمقياس دليل كشف عن الموهبة للقدرات والمواهب المختلفة:

جدول رقم (10): يوضح نتائج المحور الأول المتعلق بالقدرات العقلية لمقياس الكشف عن الموهبة.

المحور الأول : القدرات العقلية.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
1	17	56,7	11	36.7	2	6.7	2,50	0,630
2	19	63.3	9	30	2	6.7	2,57	0,626
3	2	6،7	17	56،5	11	36،7	2,30	0,596
4	20	66,7	9	30	1	3،3	2,63	0,556

0,504	2,57	-	-	43.3	13	56,7	17	**5**

- نتائج العبارة رقم (01) الخاصة بمحور القدرات العقلية نجد أنه (56،7%) من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنهم غالبا يشعرون أن العمر العقلي لـ التلميذ/التلميذة يفوق عمره الزمني، وفي المقابل نجد (36،7%) من أفراد العينة ما يقابله (11) فرد أجابوا أنهم أحيانا يشعرون أن العمر العقلي ل التلميذ/التلميذة يفوق عمره الزمني، بينما نجد(6،7%) من أفراد العينة ما يقابله (2) أفراد أجابوا أنهم نادرا يشعرون أن العمر العقلي لـ التلميذ/التلميذة يفوق عمره الزمني، يبلغ المتوسط الحسابي(2،50) والانحراف المعياري (0،630) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (01).
- نتائج العبارة رقم (02) الخاصة بمحور القدرات العقلية نجد أنه (63،3%) من أفراد العينة ما يقابله (19) فرد أجابوا أنه غالبا يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه من حيث القدرة على التعلم، وفي المقابل نجد (30%) من أفراد العينة ما يقابله (09) أفراد أجابوا أحيانا أنه يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه من حيث القدرة على التعلم، بينما نجد(6،7%) من أفراد العينة ما يقابله (02) أفراد أجابوا أنه نادرا ما يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه من حيث القدرة على التعلم، ويبلغ المتوسط الحسابي(2,57) والانحراف المعياري (0،626) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (02).
- نتائج العبارة رقم (03) الخاصة بمحور القدرات العقلية نجد أنه (6،7%) من أفراد العينة ما يقابله (02) أفراد أجابوا أنه غالبا لا يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه من حيث إدراك العلاقات، وفي المقابل نجد (56،5%) من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنه أحيانا لا يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه من حيث إدراك العلاقات، بينما نجد(36،7%) من أفراد العينة ما يقابله (11) فرد أجابوا أنه نادرا لا يتقدم التلميذ/ التلميذة على أقرانه من حيث إدراك العلاقات، وبلغ المتوسط الحسابي(2,30) والانحراف المعياري (0.596) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (03).
- نتائج العبارة رقم (04) الخاصة بمحور القدرات العقلية نجد أنه (66،7%) من أفراد العينة ما يقابله (20) فرد أجابوا أنه غالبا يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه من حيث إدراك العلاقات، وفي المقابل نجد (30%) من أفراد العينة ما يقابله (09) أفراد أجابوا أنه أحيانا يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه

من حيث إدراك العلاقات، بينما نجد(3،3%) من أفراد العينة ما يقابله (01) فرد أجاب أنه نادرا يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه من حيث إدراك العلاقات، وبلغ المتوسط الحسابي(2،63) والانحراف المعياري (0.556) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (04).

- نتائج العبارة رقم (05) الخاصة بمحور القدرات العقلية نجد أنه (56,7%) من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنه غالبا يشعرون أن ذكاء التلميذ/التلميذة مرتفع، وفي المقابل نجد (43،3%) من أفراد العينة ما يقابله (13) فرد أجابوا أنه أحيانا يشعرون أن ذكاء التلميذ/التلميذة مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي(2,57) والانحراف المعياري (0.504) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (05).

وعليه من خلال الجدول السابق رقم (06) يتضح لنا أن أغلب إجابات أفراد العينة ارتكزت حول عبارات (1-2-4-5) المتعلقة بمحور القدرات العقلية انحصرت حول البديل (غالبا)، على خلاف العبارة رقم (3) وهي عبارة عكسية والتي تعبر على أنه (لا يتقدم التلميذ/التلميذة على أقرانه من حيث إدراك العلاقات).

من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الأول يمكننا القول أن هنالك أطفال الموهوبين ولديهم القدرات عقلية عالية.

جدول رقم (11): يوضح نتائج المحور الثاني المتعلق بالقدرات الأكاديمية لمقياس الكشف عن الموهبة.

المحور الثاني: القدرات الأكاديمية.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
6	20	66،7	10	33،3	-	-	2,67	0,479
7	21	70	8	26،7	1	3،3	2,67	0,547

0,629	2,47	6،7	2	40	12	53،3	16	**8**
0,765	2,37	16،7	5	30	9	53،3	16	**9**
0,834	2,17	26,7	8	30,0	9	43,3	13	**10**

- نتائج العبارة رقم (06) الخاصة بمحور القدرات الأكاديمية نجد أنه (66،7%) من أفراد العينة ما يقابله (20) فرد أجابوا أنه غالبا يتفوق التلميذ/التلميذة في واحدة أو أكثر في المواد الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلم أو اللغة، وفي المقابل نجد (33،3%) من أفراد العينة ما يقابله (10) أفراد أجابوا أنه أحيانا يتفوق التلميذ/التلميذة في واحدة أو أكثر في المواد الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلوم أو اللغة، يبلغ المتوسط الحسابي(2,67) والانحراف المعياري (0.479) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير مشتت ومتمركزة حول العبارة رقم (06).
- نتائج العبارة رقم (07) الخاصة بمحور القدرات الأكاديمية نجد أنه (70%) من أفراد العينة ما يقابله (21) فرد أجابوا أنه غالبا يتميز التلميذ/التلميذة بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ، وفي المقابل نجد (26،7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه أحيانا يتميز التلميذ/التلميذة بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ، بينما نجد(3،3%) من أفراد العينة ما يقابله (01) فرد أجاب أنه نادرا يتميز التلميذ/التلميذة بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ، ويبلغ المتوسط الحسابي(2,67) والانحراف المعياري (0.547) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (07).
- نتائج العبارة رقم (08) الخاصة بمحور القدرات الأكاديمية نجد أنه (53،3%) من أفراد العينة ما يقابله (16) فرد أجابوا أنه غالبا يتميز التلميذ/التلميذة بسرعة التعلم والدافعية للإنجاز، وفي المقابل نجد (40%) من أفراد العينة ما يقابله (12) فرد أجابوا أنه أحيانا يتميز التلميذ/التلميذة بسرعة التعلم، والدافعية للإنجاز، بينما نجد(6،7%) من أفراد العينة ما يقابله (02) أفراد أجابوا أنه نادرا يتميز التلميذ/التلميذة بسرعة التعلم، والدافعية للإنجاز، وبلغ المتوسط الحسابي(2,47) والانحراف المعياري (0.629) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (08).

- نتائج العبارة رقم (09) الخاصة بمحور القدرات الأكاديمية نجد أنه (53،3%) من أفراد العينة ما يقابله (16) فرد أجابوا أنه غالبا يهتم التلميذ/التلميذة بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية، وفي المقابل نجد (30%) من أفراد العينة ما يقابله (09) أفراد أجابوا أنه أحيانا يهتم التلميذ / التلميذة بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية، بينما نجد(16،7%)من أفراد العينة ما يقابله (5) أفراد أجابوا أنه نادرا ما يهتم التلميذ/التلميذة بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية، وبلغ المتوسط الحسابي(2,37) والانحراف المعياري (0.765) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (09).
- نتائج العبارة رقم (10) الخاصة بمحور القدرات الأكاديمية نجد أنه (43,3%) من أفراد العينة ما يقابله (13) فرد أجابوا أنه غالبا مايشعرون أن التلميذ/التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد، وفي المقابل نجد (30%) من أفراد العينة ما يقابله (09) أفراد أجابوا أنه أحيانا مايشعرون أن التلميذ/التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لايتسم بالإبداع أو التجديد، بينما نجد(26,7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه نادرا ما يشعرون أن التلميذ/التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد، وبلغ المتوسط الحسابي(2,17) والانحراف المعياري (0.834) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (10).

وعليه من خلال الجدول السابق رقم (07) يتضح لنا أن كل إجابات أفراد العينة تمحورت حول عبارات (6-7-8-9-10) المتعلقة بمحور القدرات الأكاديمية انحصرت حول البديل (غالبا).

من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الثاني يمكننا القول أن هنالك أطفال الموهوبين ولديهم القدرات أكاديمية عالية.

جدول رقم (12): يوضح نتائج المحور الثالث المتعلق بالقدرات الإبداعية لمقياس الكشف عن الموهبة.

المحور الثالث: القدرات الإبداعية.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
11	20	66,7	10	33،3	–	–	2,67	0,479
12	17	56,7	6	20	7	23،3	2,33	0,844
13	18	60,0	9	30	3	10	2,50	0,682
14	19	63,3	9	30	2	6،7	2,57	0,626
15	17	56,7	9	30	4	13,3	2,43	0,728

- نتائج العبارة رقم (11) الخاصة بمحور القدرات الإبداعية نجد أنه (66،7%) من أفراد العينة ما يقابله (20) فرد أجابوا أنه غالبا يتميز التلميذ/التلميذة بإستعداد خاص للإبداع، وفي المقابل نجد (33،3%) من أفراد العينة ما يقابله (10) أفراد أجابوا أنه أحيانا يتميز التلميذ/التلميذة بإستعداد خاص للإبداع، يبلغ المتوسط الحسابي(2,67) والانحراف المعياري (0.479) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتت ومتمركزة حول العبارة رقم (11).
- نتائج العبارة رقم (12) الخاصة بمحور القدرات الإبداعية نجد أنه (56،7%) من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنه غالبا أشعر أن التلميذ/التلميذة لديه استعداد للاختراع، وفي المقابل نجد (20%) من أفراد العينة ما يقابله (06) أفراد أجابوا أنه أحيانا يشعرون أن التلميذ / التلميذة لديه استعداد للاختراع، بينما نجد(23،3%) من أفراد العينة ما يقابله (07) أفراد أجابوا أنه نادرا ما يشعرون أن التلميذ/التلميذة لديه استعداد للاختراع، ويبلغ المتوسط الحسابي(2،33) والانحراف

المعياري (0.844) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (12).

- نتائج العبارة رقم (13) الخاصة بمحور القدرات الإبداعية نجد أنه (60%) من أفراد العينة ما يقابله (18) أفراد أجابوا أنه غالبا يتميز التلميذ/التلميذة بقدرته على إيجاد أفكار وحلول جديدة، وفي المقابل نجد (30%) من أفراد العينة ما يقابله (09) أفراد أجابوا أنه أحيانا يتميز التلميذ/التلميذة بقدرته على إيجاد أفكار وحلول جديدة،بينما نجد(10%) من أفراد العينة ما يقابله (03) أفراد أجابوا أنه نادرا يتميز التلميذ/التلميذة بقدرته على إيجاد أفكار وحلول جديدة، وبلغ المتوسط الحسابي(2،50) والانحراف المعياري (0.682) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (13).
- نتائج العبارة رقم (14) الخاصة بمحور القدرات الإبداعية نجد أنه (63،7%) من أفراد العينة ما يقابله (19) فرد أجابوا أنه غالبا لدى التلميذ/التلميذة أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات، وفي المقابل نجد (30%) من أفراد العينة ما يقابله (09) أفراد أجابوا أنه أحيانا لدى التلميذ/التلميذة أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات، بينما نجد(6،7%)من أفراد العينة ما يقابله (02) أفراد أجابوا أنه نادرا لدى التلميذ/التلميذة أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات، وبلغ المتوسط الحسابي(2،57) والانحراف المعياري (0.626) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (14).
- نتائج العبارة رقم (15) الخاصة بمحور القدرات الإبداعية نجد أنه(56،7%) من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنه غالبا يشعرون أن التلميذ/التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد، وفي المقابل نجد (30%) من أفراد العينة ما يقابله (09) أفراد أجابوا أنه أحيانا يشعرون أن التلميذ/التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لايتسم بالإبداع أو التجديد، بينما نجد(13،3%)من أفراد العينة ما يقابله (04) أفراد أجابوا أنه نادرا يشعرون أن التلميذ/التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد،وبلغ المتوسط الحسابي(2،43) والانحراف المعياري (0.728) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (15).

وعليه من خلال الجدول السابق رقم (08) يتضح لنا أن كل إجابات أفراد العينة تمحورت حول عبارات (11-12-13-14-15) المتعلقة بمحور القدرات الإبداعية انحصرت حول البديل (غالبا) ،

من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الثالث يمكننا القول أن هنالك أطفال الموهوبين ولديهم القدرات إبداعية عالية.

جدول رقم (13): يوضح نتائج المحور الرابع المتعلق بالقدرات القيادية لمقياس الكشف عن الموهبة.

المحور الرابع: القدرات القيادية.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
16	6	20	17	56,7	7	23،3	1,97	0,669
17	11	36,7	15	50	4	13،3	2,23	0,679
18	8	26,7	18	60,0	4	13،3	2,13	0,629
19	5	16،7	17	56،7	8	26,7	2,10	0,662
20	10	33,3	16	53،3	4	16،3	2,20	0,664

- نتائج العبارة رقم (16) الخاصة بمحور القدرات القيادية نجد أنه (20%) من أفراد العينة ما يقابله (06) أفراد أجابوا أنه غالبا الناس لا يألفون التلميذ/التلميذة عند التعامل معه لأول وهلة، وفي المقابل نجد (56,7%) من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنه أحيانا الناس لا يألفون التلميذ/التلميذة عند التعامل معه لأول وهلة، بينما نجد(23،3%) من أفراد العينة ما يقابله (07) أفراج أجابوا أنه نادرا الناس لا يألفون التلميذ/التلميذة عند التعامل معه لأول وهلة، يبلغ المتوسط الحسابي(1,97) والانحراف المعياري (0.669) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (16).

- نتائج العبارة رقم (17) الخاصة بمحور القدرات القيادية نجد أنه (36,7%) من أفراد العينة ما يقابله (11) فرد أجابوا أنه غالبا يشعرون أن التلميذ/التلميذة يألف الناس سريعا عند التعامل معهم، وفي المقابل نجد (50%) من أفراد العينة ما يقابله (15) فرد أجابوا أنه أحيانا يشعرون أن التلميذ/التلميذة يألف الناس سريعا عند التعامل معهم، بينما نجد(13،3%) من أفراد العينة ما يقابله (04) أفراد أجابوا أنه نادرا يشعرون أن التلميذ/التلميذة يألف الناس سريعا عند التعامل معهم، ويبلغ المتوسط الحسابي(2,23) والانحراف المعياري (0.679) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (17).
- نتائج العبارة رقم (18) الخاصة بمحور القدرات القيادية نجد أنه (26,7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه غالبا يبذل التلميذ/التلميذة جهدا شديدا لحل مشكلات الآخرين، وفي المقابل نجد (60%) من أفراد العينة ما يقابله (18) فرد أجابوا أنه أحيانا يبذل التلميذ/التلميذة جهدا شديدا لحل مشكلات الآخرين، بينما نجد(13،3%) من أفراد العينة ما يقابله (04) أفراد أجابوا أنه نادرا يبذل التلميذ/التلميذة جهدا شديدا لحل مشكلات الآخرين، وبلغ المتوسط الحسابي(2،13) والانحراف المعياري (0.629) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (18).
- نتائج العبارة رقم (19) الخاصة بمحور القدرات القيادية نجد أنه (16،7%) من أفراد العينة ما يقابله (05) أفراد أجابوا أنه غالبا لايتحمل التلميذ/التلميذة مسئوليات أصدقائه منذ صغره، وفي المقابل نجد (56،7%) من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنه أحيانا لا يتحمل التلميذ/التلميذة مسئوليات أصدقائه منذ صغره، بينما نجد(26,7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه نادرا لا يتحمل التلميذ/التلميذة مسئوليات أصدقائه منذ صغره، وبلغ المتوسط الحسابي(2،10) والانحراف المعياري (0.662) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (19).
- نتائج العبارة رقم (20) الخاصة بمحور القدرات القيادية نجد أنه(33،3%) من أفراد العينة ما يقابله (10) فرد أجابوا أنه غالبا يشعرون أن أصدقاء التلميذ/التلميذة تابعون له عندما يتحدثون معه، وفي المقابل نجد (53،3%) من أفراد العينة ما يقابله (16) فرد أجابوا أنه أحيانا يشعرون أن أصدقاء التلميذ/التلميذة تابعون له عندما يتحدثون معه، بينما نجد(16،3%) من أفراد العينة ما يقابله (04) أفراد أجابوا أنه نادرا يشعرون أن أصدقاء التلميذ/التلميذة تابعون له عندما يتحدثون معه، وبلغ

المتوسط الحسابي(2،20) والانحراف المعياري (0،664) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (20).

وعليه من خلال الجدول السابق رقم (09) يتضح لنا أن كل إجابات أفراد العينة تمحورت حول عبارات (16-17-18-19-20) المتعلقة بمحور القدرات القيادية انحصرت حول البديل (أحيانا).

من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الرابع يمكننا القول أن هنالك أطفال الموهوبين ولديهم قدرات قيادية.

جدول رقم (14): يوضح نتائج المحور الخامس المتعلق بالقدرات الفنية لمقياس الكشف عن الموهبة.

المحور الخامس: القدرات الفنية.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
21	24	80	5	16،7	1	3،3	2,77	0,504
22	20	66،7	8	26،7	2	6،7	2,60	0,621
23	17	56,7	7	23،3	6	20	2,37	0,809
24	24	80	5	16،7	1	3،3	2,77	0,504
25	24	80	6	20	-	-	2,80	0,407

- نتائج العبارة رقم (21) الخاصة بمحور القدرات الفنية نجد أنه (80%) من أفراد العينة ما يقابله (24) فرد أجابوا أنه غالبا لدى التلميذ/التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الفنية الآتية: الرسم، النحت، التلوين، تشكيل المعادن، وفي المقابل نجد (16،7%) من أفراد العينة ما يقابله (05) أفراد أجابوا أنه أحيانا لدى التلميذ/التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الفنية الآتية:الرسم، النحت، التلوين، تشكيل المعادن، بينما نجد(3،3%) من أفراد العينة ما يقابله

(01) فرد أجاب أنه نادر الدى التلميذ/التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الفنية الآتية:الرسم، النحت، التلوين، تشكيل المعادن، يبلغ المتوسط الحسابي(2,77) والانحراف المعياري (0.504) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (21).

- نتائج العبارة رقم (22) الخاصة بمحور القدرات الفنية نجد أنه (66،7%) من أفراد العينة ما يقابله (20) فرد أجابوا أنه غالبا لدى التلميذ/التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الموسيقية: الأداء الموسيقي، التأليف الموسيقي، الغناء، وفي المقابل نجد (26،7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه أحيانا لدى التلميذ/التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجلات الموسيقية: الأداء الموسيقي، التأليف الموسيقي، الغناء، بينما نجد(6،7%) من أفراد العينة ما يقابله (02) أفراد أجابوا أنه نادرا لدى التلميذ/التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجالات الموسيقية: الأداء الموسيقي، التأليف الموسيقي، الغناء، ويبلغ المتوسط الحسابي(2,60) والانحراف المعياري (0.621) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (22).
- نتائج العبارة رقم (23) الخاصة بمحور القدرات الفنية نجد أنه (56,7%) من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنه غالبا لدى التلميذ/التلميذة قدرات خاصة في واحد من المجالات الأدبية مثل: الكتابة، الشعر، الزجل، القصة، وفي المقابل نجد (23،3%) من أفراد العينة ما يقابله (07) أفراد أجابوا أنه أحيانا لدى التلميذ/التلميذة قدرات خاصة في واحد من المجلات الأدبية مثل: الكتابة، الشعر، الزجل، القصة، بينما نجد(20%) من أفراد العينة ما يقابله (06) أفراد أجابوا أنه غالبا لدى التلميذ/التلميذة قدرات خاصة في واحد من المجلات الأدبية مثل: الكتابة، الشعر، الزجل، القصة،وبلغ المتوسط الحسابي(2،37) والانحراف المعياري (0.809) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (23).
- نتائج العبارة رقم (24) الخاصة بمحور القدرات الفنية نجد أنه (80%) من أفراد العينة ما يقابله (24) فرد أجابوا أنه غالبا يشعرون أن التلميذ/التلميذة يتفوق على أقرانه في أحد المجالات الفنية، وفي المقابل نجد (16،7%) من أفراد العينة ما يقابله (05) أفراد أجابوا أنه أحيانا يشعرون أن التلميذ/التلميذة يتفوق على أقرانه في أحد المجالات الفنية، بينما نجد(3،3%)من أفراد العينة ما يقابله (01) فرد أجاب أنه نادرا يشعر أن التلميذ/التلميذة يتفوق على أقرانه في أحد المجالات الفنية،

وبلغ الوسط الحسابي(2،77) والانحراف المعياري (0.504) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (24).

- نتائج العبارة رقم (25) الخاصة بمحور القدرات الفنية نجد أنه (80%) من أفراد العينة ما يقابله (24) فرد أجابوا أنه غالبا منذ نعومة أظافر التلميذ/التلميذة وأنهم يشعرون أنه موهوب فنيا، وفي المقابل نجد (20%) من أفراد العينة ما يقابله (06) أفراد أجابوا أنه أحيانا منذ نعومة أظافر التلميذ/التلميذة وأنهم يشعرون أنه موهوب فنيا، وبلغ المتوسط الحسابي(2،80) والانحراف المعياري (0,407) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (25).

وعليه من خلال الجدول السابق رقم (10) يتضح لنا أنه أغلب إجابات أفراد العينة تمحورت حول عبارات (21-22-23-24-25) المتعلقة بمحور القدرات الفنية انحصرت حول البديل (غالبا) ،

من خلال استجبات أفراد عينة الدراسة للمحور الخامس يمكننا القول أن هنالك أطفال الموهوبين ولديهم قدرات فنية.

جدول رقم (15): يوضح نتائج المحور السادس المتعلق بالقدرات الرياضية لمقياس الكشف عن الموهبة.

المحور السادس: القدرات الرياضية.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
26	21	70	1	3،3	8	26،7	2,43	0,898
27	1	3،3	14	46،7	15	50	2,47	0,571
28	8	26،7	5	16,7	17	56،7	1,70	0,877
29	10	33،3	5	16،7	15	50	1,83	0,913

0,847	1,80	46,7	14	26,7	8	26,7	8	**30**

- نتائج العبارة رقم (26) الخاصة بمحور القدرات الرياضية نجد أنه (70%) من أفراد العينة ما يقابله (21) فرد أجابوا أنه غالبا التلميذ/التلميذة ليس به أي عيوب جسدية، وفي المقابل نجد (3،3%) من أفراد العينة ما يقابله (01) فرد أجاب أنه أحيانا التلميذ/التلميذة ليس به أي عيوب جسدية، بينما نجد(26،7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه نادرا التلميذ/التلميذة ليس به أي عيوب جسدية، يبلغ المتوسط الحسابي(2,43) والانحراف المعياري (0.898) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (26).
- نتائج العبارة رقم (27) الخاصة بمحور القدرات الرياضية نجد أنه (3،3%) من أفراد العينة ما يقابله (01) فرد أجاب أنه غالبا لا يتميز التلميذ/التلميذة برشاقة جسمه، وفي المقابل نجد (46,7%) من أفراد العينة ما يقابله (14) فرد أجابوا أنه أحيانا لا يتميز التلميذ/التلميذة برشاقة جسمه، بينما نجد(50%) من أفراد العينة ما يقابله (15) فرد أجابوا أنه نادرا لا يتميز التلميذ/التلميذة برشاقة جسمه، ويبلغ المتوسط الحسابي(2,47) والانحراف المعياري (0.571) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (27).
- نتائج العبارة رقم (28) الخاصة بمحور القدرات الرياضية نجد أنه (26،7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه غالبا يتمتع التلميذ/التلميذة بقوة عضلية وبدنية، وفي المقابل نجد (16،7%) من أفراد العينة ما يقابله (05) أفراد أجابوا أنه أحيانا يتمتع التلميذ/التلميذة بقوة عضلية وبدنية، بينما نجد(56،7%)من أفراد العينة ما يقابله (17) فرد أجابوا أنه نادرا يتمتع التلميذ/التلميذة بقوة عضلية وبدنية، وبلغ المتوسط الحسابي(1،70) والانحراف المعياري (0.877) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (28).
- نتائج العبارة رقم (29) الخاصة بمحور القدرات الرياضية نجد أنه (33،3%) من أفراد العينة ما يقابله (10) أفراد أجابوا أنه غالبا يتمتع التلميذ/التلميذة بالقدرة على الإحتمال البدني وخفة الحركة، وفي المقابل نجد (16،7%) من أفراد العينة ما يقابله (05) أفراد أجابوا أنه أحيانا يتمتع التلميذ/التلميذة بالقدرة على الإحتمال البدني وخفة الحركة، بينما نجد(50%)من أفراد العينة ما يقابله (15) فرد أجابوا أنه نادرا يتمتع التلميذ/التلميذة بالقدرة على الإحتمال البدني وخفة الحركة، وبلغ

الوسط الحسابي(1،83) والانحراف المعياري (0.913) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (29).

- نتائج العبارة رقم (30) الخاصة بمحور القدرات الرياضية نجد أنه (26,7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه غالبا يشعرون أن التلميذ/التلميذة لديه قدرات رياضية خاصة جديرة بالإهتمام، وفي المقابل نجد (26,7%) من أفراد العينة ما يقابله (08) أفراد أجابوا أنه أحيانا يشعرون أن التلميذ/التلميذة لديه قدرات رياضية خاصة جديرة بالإهتمام، بينما نجد(46،7%) من أفراد العينة ما يقابله (14) فرد أجابوا أنه نادرا يشعرون أن التلميذ/التلميذة لديه قدرات رياضية خاصة جديرة بالإهتمام، وبلغ المتوسط الحسابي(1،80) والانحراف المعياري (0,847) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (30).

وعليه من خلال الجدول السابق رقم (11) يتضح لنا أن كل إجابات أفراد العينة تمركزت حول عبارات (27-28-29-30) المتعلقة بمحور القدرات الرياضية انحصرت حول البديل (نادرا)، على خلاف العبارة رقم (26) والتي تعبر على ان (التلميذ/التلميذة ليس به أي عيوب جسدية) كانت معظم الإجابات منحصرة حول البديل (غالبا).

من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة يمكننا القول بالنسبة لهذا المحور أنه نادرا مانجد أطفال لديهم قدرات رياضية عالية.

4.6-صدق الأداة الثانية (الاستبيان) للتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة:

1.4.6- صدق المحتوى:

قام الباحث بتقدير درجات صدق الاستبيان بهدف معرفة مدى ملائمة محتواه لأهداف البحث ومدى تناسق البنود فيما بينها، وتناسق البنود مع المحاور المتعلقة بها، وكذا مدى تناسب كافة البنود مع خصائص مجتمع البحث. وقد استخدم الباحث معادلة Lawche للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين، بلإعتماد على المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{ne - \frac{Ne}{2}}{\frac{Ne}{2}}$$

حيث:

CVR= نسبة صدق المحتوى

ne= عدد المحكمين الذين أشاروا أن المفردة تقيس البند الذي تندرج فيه.

Ne= العدد الكلي للمحكمين.

قائمة الأساتذة المحكمين في الملحق رقم (03).

أسفرت النتائج الإحصائية لصدق محتوى الإستبيان عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين حول صدق المفردات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (16): يوضح معامل صدق CVR.

معاملات الصدق CVR														
المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث			المحور الرابع			المحور الخامس		
البند	ne	CVR	البند	ne	CVR	البند	ne	CVR	البند	ne	CVR	البند	ne	CVR
01	04	0،6	10	05	1	19	05	1	29	05	1	39	05	1
02	05	1	11	05	1	20	05	1	30	05	1	40	05	1
03	05	1	12	05	1	21	04	0،6	31	05	1	41	04	0،6
04	05	1	13	05	1	22	05	1	32	05	1	42	05	1
05	05	1	14	05	1	23	05	1	33	05	1	43	05	1
06	05	1	15	05	1	24	05	1	34	05	1	44	05	1
07	05	1	16	05	1	25	05	1	35	05	1	45	05	1
08	05	1	17	05	1	26	05	1	36	05	1	46	05	1
09	04	0،6	18	05	1	27	05	1	37	05	1	47	04	0،6
–	–	–	–	–	–	28	05	1	38	04	0،6	–	–	–
صدق المقياس ككل **0,910**														

- **القراءة الإحصائية للجدول رقم (16):**

من خلال نتائج الجدول السابق رقم (16) يظهر أن الإستبيان ككل صادق لأن قيمة CVR قد بلغت (0,91) وهي أكبر من (0,50).

2.4.6- صدق الإتساق الداخلي بيرسون:

جدول رقم (17): يوضح معامل صدق الإتساق الداخلي بيرسون.

معاملات صدق الإتساق الداخلي (بيرسون) للاستبيان									
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
البند	معامل الإرتباط مع الدرجة الكلية	البند	معامل الإرتباط مع الدرجة الكلية	البند	معامل الإرتباط مع الدرجة الكلية	البند	معامل الإرتباط مع الدرجة الكلية	البند	معامل الإرتباط مع الدرجة الكلية
01	0,060	10	0,306	19	0,626**	29	0,320	39	0,423*
02	0,632**	11	0,536**	20	0,518**	30	-0,064	40	0,465**
03	0,360	12	0,547**	21	0,447*	31	0,370*	41	0,324
04	0,254	13	0,321	22	0,148	32	0,596**	42	0,574**
05	0,106	14	0,614**	23	0,757**	33	0,729**	43	0,735**
06	0,432*	15	0,321	24	0,725**	34	0,544**	44	0,409*
07	0,346	16	0,528**	25	0,246	35	0,315	45	0,298
08	0,370*	17	0,222	26	0,424*	36	0,042	46	0,431*
09	0,687**	18	0,074	27	0,205	37	-0,015	47	0,525**
-	-	-	-	28	0,231	38	0,542**	-	-

** الإرتباط دال عند مستوى الدالة 0,01

* الإرتباط دال عند مستوى الدالة 0,05

- القراءة الإحصائية للجدول رقم(17):

- يتضح من خلال بيانات الجدول السابق رقم(17) أن معاملات الإرتباط بين البنود الدرجة الكلية للإستبيان من خلال البنود (2، 9 ، 11، 12 ، 14 ،16، 19،20 ،23، 24، 32، 33، 34، 38 ،40 ، 42، 43 ،47) دالة إحصائيا عند مستوى الدالة 0,01 ،أما بالنسبة للبنود (6 ،8، 21، 26، 31 ، 39، 44 ،46) دالة إحصائيا عند مستوى الدالة 0,05 ، والبنود (1، 3، 4، 5، 7، 10 ، 13، 15، 17، 18، 22 ، 25، 27 ، 28 ، 29، 30 ، 35 ، 36 ، 37 ، 41، 45) لديها قيم تنحصر بين (1و 1-) وعليه يمكن القول أن الإستبيان صادق.

5.6- ثبات الأداة الثانية(الاستبيان) للتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة:

1.5.6- ثبات الاستبيان من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):

جدول رقم (18): يوضح معاملات ثبات الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

معاملات ثبات ألفا كرونباخ									
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ	البند	معامل ألفا كرونباخ
01	0,891	10	0,888	19	0,883	29	0,888	39	0,886
02	0,882	11	0,884	20	0,885	30	0,891	40	0,886
03	0,887	12	0,884	21	0,886	31	0,887	41	0,888
04	0,889	13	0,888	22	0,889	32	0,883	42	0,884
05	0,891	14	0,884	23	0,882	33	0,881	43	0,881
06	0,886	15	0,888	24	0,880	34	0,885	44	0,886

07	0,888	16	0,885	25	0,888	35	0,888	45	0,889
08	0,887	17	0,889	26	0,886	36	0,890	46	0,886
09	0,881	18	0,892	27	0,889	37	0,890	47	0,885
-	-	-	-	28	0,889	38	0,884	-	-
معامل الثبات ل 47 بند 0.889									

- **القراءة الإحصائية للجدول رقم(18):**

من خلال نتائج الجدول السابق رقم (18) نلاحظ أن كل قيم معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لبنود الاستبيان قد بلغت أكثر من (0,80)، أما قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان ككل قد بلغت (0,876) وهي أكبر من (0,50)، وهذا ما يبين لنا أن الاستبيان ذو ثبات عال.

2.5.6- حساب الثبات من خلال معامل التجزئة النصفية(جيتمان):

جدول رقم (19): يوضح معامل ثبات التجزئة النصفية(جيتمان).

نصفي الاختبار	قيمة ألفا	قيمة جيتمان	القرار الإحصائي
24	0,816	0,858	ثابت وصادق
23	0،792		

- **القراءة الإحصائية للجدول رقم(19):**

من خلال نتائج الجدول السابق رقم (19) يظهر الإستبيان ككل ثابت لأن قيمة جتمان قد بلغت (0,858) وهي أكبر من (0,50)، وهذا ما يبين لنا أن المقياس ذو ثبات عال.

7- نتائج الدراسة الإستطلاعية :

لقد استقرت نتائج الدراسة الاستطلاعية على ما يلي :

بعد توزيع الباحث لمقياس الأول المتعلق بالكشف عن الموهبة في المدرسة الجزائريةلصلاح مكاوي حيث قامت الدكتورة سامية ابريعم من جامعة أم البواقي إعادة حساب دلالة الصدق والثبات للصورة المصورة المصرية لدليل الكشف عن الموهبة في البيئة الجزائرية مدينة -تبسة. تم التوصل إلى:

- يوجد أطفال لديهم قدرات عقلية عالية .
- يوجد أطفال لديهم قدرات أكاديمية عالية.
- يوجد أطفال لديهم قدرات إبداعية عالية.
- يوجد أطفال لديهم قدرات قيادية.
- يوجد أطفال لديهم قدرات فنية.
- لايوجد أطفال لديهم قدرات رياضية عالية.

نلاحظ اتفاق نتائج هذه الدراسة مع نتائج مع دراسة بشير معمرية و عبد الحميد خزار(2008) التي من خلالها تم التوصل إلى وجود عدد من الموهوبين 27 تلميذا أي بنسبة 15،97 في الذكاء المكاني والذكاء والموسيقي والذكاء اللغوي، وعدد من الموهوبات 41 تلميذة أي بنسبة 18،64 في الذكاء مع الآخرين، الذكاء الموسيقي، الذكاء اللغوي، أما بالنسبة للشعب فأكبر تكرارات الموهوبين والموهوبات كانت في شعب العلوم والآداب وأشغال البناء.

كما تم التأكد من الشروط السيكومترية لأداة الدراسة الثانية المتعلقة بالتعرف على واقع رعاية الطفل الموهوب في المدرسة الجزائرية بحساب الصدق والثبات.حيث تم التوصل إلى :

- معامل صدق CVR بلغ (0,91) وهي أكبر من (0,50)، وهذا ما يبين لنا أن الإستبيان صادق.
- معامل صدق الإتساق الداخلي (بيرسون) والتي انحصرت بين القيم (1و 1-) بحيث تعبر على أن الإستبيان صادق.
- معامل ثبات الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) بالنسبة لبنود الإستبيان ككل قد بلغ (0,889) وهي أكبر من (0,50)، وهذا ما يبين لنا أن الإستبيان ذو ثبات عال.

- معامل ثبات التجزئة النصفية (جامان) قد بلغت (0,858) وهي أكبر من (0,50)، وهذا ما يبين لنا أن الإستبيان ذو ثبات عال.

الفصل السادس: الدراسة الأساسية.

تمهيد:

1- منهج الدراسة في الدراسة الأساسية.

2- حدود الدراسة الأساسية.

3- مجتمع الدراسة الأساسية.

4- عينة الدراسة الأساسية ومواصفتها.

5- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية.

6- عرض نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها.

7- تفسير نتائج الدراسة الأساسية في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع ومن وجهة نظر الباحث.

8- خلاصة

9- توصيات

10- اقتراحات

تمهيد :

بعد التأكد من تحقق الشروط السيكومرتية لأداة الدراسة من خلال حساب الصدق والثبات، والتأكد من صلاحية هذه الأداة لجمع المعلومات والتحقق من مدى وضوح عبارتها، ومدى ملائمتها لموضوع الدراسة الحالية تطرق الباحث في هذا الفصل المتعلق بالدراسة الأساسية والذي يمثل الشطر الثاني للدراسة التطبيقية بعد الفصل السابق الدراسة الإستطلاعية إلى: المنهج المستخدم في الدراسة، تحديد حدود الدراسة، تحديد مجتمع وعينة الدراسة ومواصفاتها، الأساليب الإحصائية المستعملة كما ستعرض نتائج الدراسة المتعلقة بالأسئلة والفرضيات، ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع ومن وجهة نظر الباحث.

1- منهج الدراسة الأساسية:

تم اعتماد على المنهج الوصفي لكونه المنهج الأنسب لهذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

2- حدود الدراسة الأساسية:

تم تحديد الدراسة بالمحددات التالية :

- **المحدد المكاني:** اشتمل على مدارس مرحلة التعليم الإبتدائي بمدينة سطيف.
- **المحدد الزماني:** تم إجراء الدراسة خلال الموسم 2019/2018.
- **المحدد البشري:** ولقد اشتمل على أساتذة مرحلة التعليم الإبتدائي بمدينة سطيف.

3- مجتمع الدراسة الأساسية:

لقد تكون مجتمع الدراسة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي لمدينة سطيف وقد بلغ عددهم 1370أستاذا، موزعين على 87 ابتدائية والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس كما يلي:

جدول رقم (20): يوضح توزيع مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس.

المؤسسة	ذكور	إناث	المجموع
مجاوري محمد	1	15	16
العربي التبسي	5	12	17
خبابة عبد الوهاب	0	7	7
البشير الابراهيمي	1	13	14
بوقرة لحسن	2	11	13
الشيخ محمد عبده	2	7	9
عقبي أحمد	3	4	7
عمارجية عباس	2	17	19
مدور علي	1	11	12
زياد عبد العزيز	3	14	17
ابن يحيى البشير	3	13	16

الحاج بوبريمة أحمد	3	14	17
قنيفي محمد	3	10	13
بوبريمة مسعود	2	22	24
عبد الحميد بن باديس	2	12	14
ابن معيزة محمد الصغير	2	12	14
صفاقصي محمد صالح	0	13	13
بشير قصاب	2	18	20
مروش محمد	2	26	28
لوعيل عيسى	2	19	21
بلعيد محمد	1	14	15
فلاحي العمري	3	11	14
عبيد علي	5	08	13
حربوش ميلود	0	15	15
بوقصة عبد القادر	0	7	7
بلخير حسان	6	13	19
بلة ميلود	3	23	26
صغاغرة ساعد	2	21	23
بودهان عبد المجيد	0	14	14
لمعوش الساسي	0	14	14
عقيل محمد	5	2	7
سوالمي مبارك	1	13	14
محمد صالح	1	13	14
الاخوة شمس الدين	0	13	13
كتفي اسماعيل	2	12	14
سلمان عبد الحميد	0	15	15
تشير عبد الله	2	11	13
الاخوة منصور	1	22	23
لبصير عبد المجيد	1	14	15
حرافة علي	3	4	7

بركات الزواوي	2	14	16
قتال عمر	3	3	6
محروقي الحواس	3	15	18
بدور محمد	0	7	7
سواكير محمد	3	4	7
بولحية عبد القادر	4	17	21
عباوي عبد الرحمان	3	11	14
حشمي حسين	0	19	19
شنيتي عبد الرحمان	2	9	11
سوالم بلقاسم	0	19	19
مهادة العيد	1	17	18
دربال مبارك	0	15	15
زناتي مخلوف	2	16	18
بوشلاغم عبد الرحمان	3	12	15
ميدوني الشريف	3	12	15
بوزناد أحمد سالم	0	19	19
برارمة التونسي	0	18	18
برارمة لخضر	4	14	18
أوسلاتي أحمد	4	22	26
شمس الدين الحاج	0	25	25
قرارية سليمان	4	16	20
معماش السعيد	2	14	16
عبد اللطيف مختار	5	13	18
بوشنين عمار	3	9	12
كريس يحي	1	13	14
صيود مسعود	4	22	26
بن دريميع أحمد	2	5	7
بلامي خضرة	2	12	14
موهوبي الطاهر	4	12	16

دالي بوجمعة	1	15	16
زيغم محمد	2	4	6
بوشلاغم الطاهر	3	15	18
بارة السعيد	2	13	15
الاخوة برناوي	4	15	19
زاوي السعيد	1	7	8
شلالي لخضر	0	26	26
بوركبة الخير	1	13	14
طبيب محمد	2	16	18
ساحلي العربي	2	6	8
بوراس العمري	1	15	16
زيور السعيد	1	16	17
كداد قدور	5	11	16
بن بعوش عمار	3	25	28
بن بهوش عبد الرحمان	5	21	26
عسيلة عمار	1	12	13
سعادنة يمونة	3	9	12
المجمع المدرسي الهضاب ج1	5	15	20
المجموع العام لمجتمع الدراسة الأسياسية = 1370أستاذ			

4- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

قام الباحث بالاعتماد على الطريقة العشوائية البسيطة في تحديد عينة الدراسة، بحيث تكونت عينة الدراسة من 411 أستاذ و أستاذة بمدينة سطيف أي بنسبة 30 % من مجتمع الدراسة الأصلي.

جدول رقم(21): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية.

المؤسسة	ذكور	إناث	المجموع
البشير الابراهيمي	1	13	14
بوقرة لحسن	2	11	13
الشيخ محمد عبده	2	7	9
عقبي احمد	3	4	7
عمارجية عباس	2	17	19
مدور علي	1	11	12
زياد عبد العزيز	3	14	17
ابن يحيى البشير	3	13	16
الحاج بوبريمة احمد	3	14	17
بشير قصاب	2	18	20
مروش محمد	2	26	28
لوعيل عيسى	2	19	21
بلعيد محمد	1	14	15
فلاحي العمري	3	11	14
عبيد علي	5	08	13
حربوش ميلود	0	15	15
بوقصة عبد القادر	0	7	7
بلخير حسان	6	13	19
بلة ميلود	3	23	26
سواكير محمد	3	4	7
بولحية عبد القادر	4	17	21
عباوي عبد الرحمان	3	11	14

حشمي حسين	0	19	19
شنيتي عبد الرحمان	2	9	11
سوالم بلقاسم	0	19	19
مهادة العيد	1	17	18
المجموع	59	354	411

قام الباحث بتوزيع الاستبيان على عينة قدرها 411 أستاذ إلا أنه تم إسترجاع 354 إستبانة، بينما تم إلغاء **57** استبانة لعدة أسباب منها :

- عدم إرجاع الاستبانات من طرف الأساتذة.
- ملأ جزء من الاستبيان وترك الباقي بدون إجابة.

5- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية:

قام الباحث بالإعتماد على برنامج (SPSS 21) للرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، حيث استخدم الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة:

- التكرارات و النسب المئوية
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري

6- عرض نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها :

جدول رقم (22): يوضح نتائج المحور الأول توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين.

المحور الأول : توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
01	120	33,9	188	53,1	46	13	2,21	0,653
02	102	28,8	113	31,9	139	39,3	1,90	0,820
03	106	9,29	109	30,8	139	39,3	2,09	0,828
04	113	31,9	159	44,9	82	23,2	2,09	0,738
05	98	27,7	93	26,3	163	46	2,18	0,840
06	23	6,5	116	32,8	215	60,7	2,54	0,616
07	144	40,7	115	32,5	95	26,8	2,14	0,811
08	71	20,1	136	38,4	147	41,5	1,82	0,743
09	45	12,7	45	12,7	264	74,6	1,38	0,701

- نتائج العبارة رقم (01) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين، نجد أنه (33,9%) من أفراد العينة ما يقابله (120) فرد أجابوا أنه غالبا ماتستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (53,1%) من أفراد العينة ما يقابله (188) فرد أجابوا أحيانا تستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين، بينما

نجد(13%) من أفراد العينة ما يقابله (46) فرد أجابوا نادرا ما تستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، يبلغ المتوسط الحسابي(2,21) والانحراف المعياري (0,653) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (01).

- نتائج العبارة رقم (02) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين، نجد أنه (28,8%) من أفراد العينة ما يقابله (102) فرد أجابوا أنه غالبا يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين ، وفي المقابل نجد (31,9%) من أفراد العينة ما يقابله (113) فرد أجابوا أنه أحيانا يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين، بينما نجد(39,3%) من أفراد العينة ما يقابله (139) فرد أجابوا أنه نادرا يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,90) والانحراف المعياري (0,820) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (02).
- نتائج العبارة رقم (03) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين ، نجد أنه (9,29%) من أفراد العينة ما يقابله (106) فرد أجابوا أنه غالبا تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (30,8%) من أفراد العينة ما يقابله (109) فرد أجابوا أنه أحيانا تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، بينما نجد(39,3%) من أفراد العينة ما يقابله (139) فرد أجابوا نادرا تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,09) والانحراف المعياري (0,828) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (03).
- نتائج العبارة رقم (04) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين، نجد أنه (31,9%) من أفراد العينة ما يقابله (113) فرد أجابوا أنه غالبا تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (44,9%) من أفراد العينة ما يقابله (159) فرد أجابوا أنه أحيانا تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين، بينما نجد(23,2%) من أفراد العينة ما يقابله (82) فرد أجابوا أنه نادرا تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,09) والانحراف المعياري (0,738) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (04).

- نتائج العبارة رقم (05) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين، نجد أنه (27,7%) من أفراد العينة ما يقابله (98) فرد أجابوا أنه غالبا تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي والأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (26,3%) من أفراد العينة ما يقابله (93) فرد أجابوا أنه أحيانا تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، بينما نجد(46%) من أفراد العينة ما يقابله (163) فرد أجابوا أنه نادرا تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,18) والانحراف المعياري (0,840) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (05).
- نتائج العبارة رقم (06) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين، نجد أنه (6,5%) من أفراد العينة ما يقابله (23) فرد أجابوا أنه غالبا تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (32,8%) من أفراد العينة ما يقابله (116) فرد أجابوا أنه أحيانا تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، بينما نجد(60,7%) من أفراد العينة ما يقابله (215) فرد أجابوا أنه نادرا تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين ، يبلغ المتوسط الحسابي(2,54) والانحراف المعياري (0,616) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (06).
- نتائج العبارة رقم (07) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين ، نجد أنه (40,7%) من أفراد العينة ما يقابله (144) فرد أجابوا أنه غالبا تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (32,5%) من أفراد العينة ما يقابله (115) فرد أجابوا أنه أحيانا تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، بينما نجد(26,8%) من أفراد العينة ما يقابله (95) فرد أجابوا أنه نادرا تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,14) والانحراف المعياري (0,811) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (07).
- نتائج العبارة رقم (08) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين ، نجد أنه (20,1%) من أفراد العينة ما يقابله (71) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد على

اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين ، وفي المقابل نجد (38,4%) من أفراد العينة ما يقابله (136) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين، بينما نجد(41,5%) من أفراد العينة ما يقابله (147) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي (1,82) والانحراف المعياري (0,743) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (08).

- نتائج العبارة رقم (09) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين، نجد أنه (12,7%) من أفراد العينة ما يقابله (45) فرد أجابوا أنه غالبا تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين، وفي المقابل نجد (12,7%) من أفراد العينة ما يقابله (45) فرد أجابوا أنه أحيانا تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين، بينما نجد(74,6%) من أفراد العينة ما يقابله (264) فرد أجابوا أنه نادرا تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,38) والانحراف المعياري (0,701) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (09).

جدول رقم (23): يوضح نتائج المحور الثاني تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين.

المحور الثاني : تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين .								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
10	39	11	57	16,1	258	72,9	1,38	0,676
11	92	26	89	25,1	173	48,9	1,77	0,836
12	120	33,9	128	36,2	106	29,9	2,04	0,799
13	38	10,7	90	25,4	226	63,8	1,47	0,682

0,712	2,37	13,6	48	35,6	126	35,6	126	14
0,709	2,03	23,4	83	49,7	176	26,8	95	15
0,760	2,32	50,3	178	31,9	113	17,8	63	16
0,715	2,43	55,9	198	30,8	109	13,3	47	17
0,795	1,77	45,8	162	31,6	112	22,6	80	18

- نتائج العبارة رقم (10) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين ، نجد أنه (11%) من أفراد العينة ما يقابله (39) فرد أجابوا أنه غالبا يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين ، وفي المقابل نجد (16,1%) من أفراد العينة ما يقابله (57) فرد أجابوا أنه أحيانا يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين، بينما نجد(72,9%) من أفراد العينة ما يقابله (258) فرد أجابوا أنه نادرا يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,38) والانحراف المعياري (0,676) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (10).
- نتائج العبارة رقم (11) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، نجد أنه (26%) من أفراد العينة ما يقابله (92) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين، وفي المقابل نجد (25,1%) من أفراد العينة ما يقابله (89) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين، بينما نجد(48,9%) من أفراد العينة ما يقابله (173) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,77) والانحراف المعياري (0,836) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (11).
- نتائج العبارة رقم (12) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، نجد أنه (33,9%) من أفراد العينة ما يقابله (120) فرد أجابوا أنه غالبا يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله لتعليمهم، وفي المقابل نجد (36,2%) من أفراد العينة ما يقابله (128) فرد أجابوا أنه أحيانا يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله

لتعليمهم، بينما نجد(29,9%) من أفراد العينة ما يقابله (106) فرد أجابوا أنه نادرا يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله لتعليمهم، يبلغ المتوسط الحسابي(2,04) والانحراف المعياري (0,799) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (12).

- نتائج العبارة رقم (13) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، نجد أنه (10,7%) من أفراد العينة ما يقابله (38) فرد أجابوا أنه غالبا يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة، وفي المقابل نجد (25,4%) من أفراد العينة ما يقابله (90) فرد أجابوا أنه أحيانا يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة، بينما نجد(63,8%) من أفراد العينة ما يقابله (226) فرد أجابوا أنه نادرا يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة، يبلغ المتوسط الحسابي(1,47) والانحراف المعياري (0,682) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (13).
- نتائج العبارة رقم (14) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، نجد أنه (35,6%) من أفراد العينة ما يقابله (126) فرد أجابوا أنه غالبا يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم، وفي المقابل نجد (35,6%) من أفراد العينة ما يقابله (126) فرد أجابوا أنه أحيانا يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم، بينما نجد(13,6%) من أفراد العينة ما يقابله (48) فرد أجابوا أنه نادرا يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم ، يبلغ المتوسط الحسابي (2,37) والانحراف المعياري (0,712) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (14).
- نتائج العبارة رقم (15) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، نجد أنه (26,8%) من أفراد العينة ما يقابله (95) فرد أجابوا أنه غالبا ما تكون هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين، وفي المقابل نجد (49,7%) من أفراد العينة ما يقابله (176) فرد أجابوا أنه أحيانا ما تكون هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين، بينما نجد(23,4%) من أفراد العينة ما يقابله (83) فرد أجابوا أنه أحيانا ما تكون هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,03) والانحراف

المعياري (0,709) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (15).

- نتائج العبارة رقم (16) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين ، نجد أنه (17,8%) من أفراد العينة ما يقابله (63) فرد أجابوا أنه غالبا ما تكون هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين، وفي المقابل نجد (31,9%) من أفراد العينة ما يقابله (113) فرد أجابوا أنه أحيانا ما تكون هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين، بينما نجد(50,3%) من أفراد العينة ما يقابله (178) فرد أجابوا أنه نادرا ما تكون هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,32) والانحراف المعياري (0,760) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (16).
- نتائج العبارة رقم (17) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، نجد أنه (13,3%) من أفراد العينة ما يقابله (47) فرد أجابوا أنه ما غالبا يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم، وفي المقابل نجد (30,8%) من أفراد العينة ما يقابله (109) فرد أجابوا أنه أحيانا ما يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم ، بينما نجد(55,9%) من أفراد العينة ما يقابله (198) فرد أجابوا أنه نادرا ما يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم، يبلغ المتوسط الحسابي(2,43) والانحراف المعياري (0,715) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (17).
- نتائج العبارة رقم (18) الخاصة بمحور تتوفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين ، نجد أنه (22,6%) من أفراد العينة ما يقابله (80) فرد أجابوا أنه غالبا يكون عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية، وفي المقابل نجد (31,6%) من أفراد العينة ما يقابله (112) فرد أجابوا أنه أحيانا يكون عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية، بينما نجد(45,8%) من أفراد العينة ما يقابله (162) فرد أجابوا أنه نادرا يكون عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية، يبلغ المتوسط الحسابي(1,77) والانحراف المعياري (0,795) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (18).

جدول رقم (24): يوضح نتائج المحور الثالث توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين.

المحور الثالث: توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
19	113	31,9	118	33,3	123	34,7	2,03	0,817
20	40	11,3	86	24,3	228	64,4	2,53	0,690
21	56	15,8	117	33,1	181	51,1	1,65	0,739
22	26	7,3	133	37,6	195	55,1	2,48	0,630
23	20	5,6	77	21,8	257	72,6	1,33	0,579
24	105	29,7	100	28,2	149	42,1	1,88	0,839
25	122	34,5	44	12,4	188	53,1	2,22	0,649
26	50	41,1	127	35,9	177	50,0	2,36	0,717
27	14	4,0	135	38,1	205	57,9	2,54	0,573
28	61	17,2	129	36,4	164	46,3	1,81	0,708

- نتائج العبارة رقم (19) الخاصة توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (9,31%) من أفراد العينة ما يقابله (113) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين، وفي المقابل نجد (33,3%) من أفراد العينة ما يقابله (118) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين، بينما نجد(34,7%) من أفراد

العينة ما يقابله (123) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين ، يبلغ المتوسط الحسابي(2,03) والانحراف المعياري (0,817) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (19).

- نتائج العبارة رقم (20) الخاصة توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين ، نجد أنه (11,3%) من أفراد العينة ما يقابله (40) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين.، وفي المقابل نجد (24,3%) من أفراد العينة ما يقابله (86) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين، بينما نجد(64,4%) من أفراد العينة ما يقابله (228) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,53) والانحراف المعياري (0,690) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (20).
- نتائج العبارة رقم (21) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (15,8%) من أفراد العينة ما يقابله (56) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق الإلقاء(المحاضرة) في تعليم الموهوبين، وفي المقابل نجد (33,1%) من أفراد العينة ما يقابله (117) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق الإلقاء (المحاضرة) في تعليم الموهوبين، بينما نجد(51,1%) من أفراد العينة ما يقابله (181) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق الإلقاء (المحاضرة) في تعليم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,65) والانحراف المعياري (0,739) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (21).
- نتائج العبارة رقم (22) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (7,3%) من أفراد العينة ما يقابله (26) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين، وفي المقابل نجد (37,6%) من أفراد العينة ما يقابله (133) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين، بينما نجد(55,1%) من أفراد العينة ما يقابله (195) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين ، يبلغ المتوسط الحسابي(2,48) والانحراف المعياري (0,630) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (22).
- نتائج العبارة رقم (23) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (5,6%) من أفراد العينة ما يقابله (20) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق

الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين، وفي المقابل نجد (21,8%) من أفراد العينة ما يقابله (77) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين، بينما نجد(72,6%) من أفراد العينة ما يقابله (257) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,33) والانحراف المعياري (0,579) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (23).

- نتائج العبارة رقم (24) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (29,7%) من أفراد العينة ما يقابله (105) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين، وفي المقابل نجد (28,2%) من أفراد العينة ما يقابله (100) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين، بينما نجد(42,1%) من أفراد العينة ما يقابله (149) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين ، يبلغ المتوسط الحسابي(1,88) والانحراف المعياري (0,839) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (24).
- نتائج العبارة رقم (25) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (34,5%) من أفراد العينة ما يقابله (122) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين، وفي المقابل نجد (12,4%) من أفراد العينة ما يقابله (44) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين، بينما نجد(53,1%) من أفراد العينة ما يقابله (188) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,22) والانحراف المعياري (0,649) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (25).
- نتائج العبارة رقم (26) الخاصة توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (41,1%) من أفراد العينة ما يقابله (50) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين، وفي المقابل نجد (35,9%) من أفراد العينة ما يقابله (127) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين، بينما نجد(50%)من أفراد العينة ما يقابله (177) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين ، يبلغ المتوسط الحسابي(2,36) والانحراف المعياري (0,717) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (26).

- نتائج العبارة رقم (27) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (4%) من أفراد العينة ما يقابله (14) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين، وفي المقابل نجد (38,1%) من أفراد العينة ما يقابله (135) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين، بينما نجد(57,9%) من أفراد العينة ما يقابله (205) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,54) والانحراف المعياري (0,573) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (27).
- نتائج العبارة رقم (28) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية أساليب التدريس خاصة بالموهوبين، نجد أنه (17,2%) من أفراد العينة ما يقابله (61) فرد أجابوا أنه غالبا يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين، وفي المقابل نجد (36,4%) من أفراد العينة ما يقابله (129) فرد أجابوا أنه أحيانا يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين، بينما نجد(46,3%) من أفراد العينة ما يقابله (164) فرد أجابوا أنه نادرا يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,81) والانحراف المعياري (0,708) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (28).

جدول رقم (25): يوضح نتائج المحور الرابع توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين.

المحور الرابع: توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
29	90	25,4	132	37,3	132	37,3	1,88	0,784
30	8	2,3	87	24,6	259	73,2	1,29	0,502
31	11	3,1	70	19,8	273	77,1	1,26	0,505

0,688	1,66	46,3	164	41,2	146	12,4	44	**32**
0,648	1,48	60,2	213	31,4	111	8,5	30	**33**
0,489	1,23	80,2	284	16,7	59	3,1	11	**34**
0,439	1,24	76,8	272	22,6	80	0,6	2	**35**
0,330	1,12	87,6	310	12,4	44	-	-	**36**
0,377	1,14	87,3	309	11,6	41	1,1	4	**37**
0,846	1,88	30,2	107	27,1	96	42,7	151	**38**

- نتائج العبارة رقم (29) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (25,4%) من أفراد العينة ما يقابله (90) فرد أجابوا أنه غالبا ما توفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية، وفي المقابل نجد (37,3%) من أفراد العينة ما يقابله (132) فرد أجابوا أنه أحيانا ما توفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية، بينما نجد(37,3%) من أفراد العينة ما يقابله (132) فرد أجابوا أنه نادرا ماتوفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية، يبلغ المتوسط الحسابي(1,88) والانحراف المعياري (0,784) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (29).
- نتائج العبارة رقم (30) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (2,3%) من أفراد العينة ما يقابله (8) أفراد أجابوا أنه غالبا ما توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (24,6%) من أفراد العينة ما يقابله (87) فرد أجابوا أنه أحيانا ما توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين، بينما نجد(73,2%) من أفراد العينة ما يقابله (259) فرد أجابوا أنه نادرا ما توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,29) والانحراف المعياري (0,502) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (30).

- نتائج العبارة رقم (31) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (3,1%) من أفراد العينة ما يقابله (11) فرد أجابوا أنه غالبا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (19,8%) من أفراد العينة ما يقابله (70) فرد أجابوا أنه أحيانا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين، بينما نجد(77,1%) من أفراد العينة ما يقابله (273) فرد أجابوا أنه نادرا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,26) والانحراف المعياري (0,505) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (31).
- نتائج العبارة رقم (32) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (12,4%) من أفراد العينة ما يقابله (44) فرد أجابوا أنه غالبا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (41,2%) من أفراد العينة ما يقابله (146) فرد أجابوا أنه أحيانا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين، بينما نجد(46,3%) من أفراد العينة ما يقابله (164) فرد أجابوا أنه نادرا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,66) والانحراف المعياري (0,688) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (32).
- نتائج العبارة رقم (33) الخاصة توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (8,5%) من أفراد العينة ما يقابله (30) فرد أجابوا أنه غالبا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (31,4%) من أفراد العينة ما يقابله (111) فرد أجابوا أنه أحيانا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين، بينما نجد(60,2%) من أفراد العينة ما يقابله (213) فرد أجابوا أنه نادرا تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,48) والانحراف المعياري (0,648) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (33).
- نتائج العبارة رقم (34) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (3,1%) من أفراد العينة ما يقابله (11) فرد أجابوا أنه غالبا تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته، وفي المقابل نجد (16,7%)

من أفراد العينة ما يقابله (59) فرد أجابوا أنه أحيانا تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته، بينما نجد(80,2%) من أفراد العينة ما يقابله (284) فرد أجابوا أنه نادرا تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته ، يبلغ المتوسط الحسابي(1,23) والانحراف المعياري (0,489) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (34).

- نتائج العبارة رقم (35) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (0,6%) من أفراد العينة ما يقابله (02) أفراد أجابوا أنه غالبا ما تتوفر في المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته، وفي المقابل نجد (22,6%) من أفراد العينة ما يقابله (80) فرد أجابوا أنه أحيانا ما تتوفر في المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته ، بينما نجد(76,8%) من أفراد العينة ما يقابله (272) فرد أجابوا أنه نادرا ما تتوفر في المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته، يبلغ المتوسط الحسابي(1,24) والانحراف المعياري (0,439) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (35).
- نتائج العبارة رقم (36) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (12,4%) من أفراد العينة ما يقابله (44) فرد أجابوا أنه أحيانا ما تتوفر في المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات، بينما نجد(87,6%) من أفراد العينة ما يقابله (310) فرد أجابوا أنه نادرا ما تتوفر في المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات، يبلغ المتوسط الحسابي(1,12) والانحراف المعياري (0,330) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (36).
- نتائج العبارة رقم (37) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (1,1%) من أفراد العينة ما يقابله (4) فرد أجابوا أنه غالبا تتوفر في المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (11,6%) من أفراد العينة ما يقابله (41) فرد أجابوا أنه أحيانا تتوفر في المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين، بينما نجد(87,3%) من أفراد العينة ما يقابله (309) فرد أجابوا أنه نادرا تتوفر في المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ

الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,14) والانحراف المعياري (0,377) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (37).

- نتائج العبارة رقم (38) الخاصة بمحور توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، نجد أنه (42,7%) من أفراد العينة ما يقابله (151) فرد أجابوا أنه غالبا تنعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين، وفي المقابل نجد (27,1%) من أفراد العينة ما يقابله (96) فرد أجابوا أنه أحيانا تنعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين، بينما نجد(30,2%) من أفراد العينة ما يقابله (107) فرد أجابوا أنه نادرا تنعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,88) والانحراف المعياري (0,846) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (38).

جدول رقم (26): يوضح نتائج المحور الخامس تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين.

المحور الخامس : تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين.								
رقم العبارة	غالبا		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
39	89	25,1	123	34,7	142	40,1	2,15	0,795
40	230	65,0	78	22,0	46	13,0	2,52	0,715
41	108	30,5	173	48,9	73	20,6	2,10	0,709
42	47	13,3	106	29,9	201	56,8	1,56	0,716
43	61	17,2	145	41,0	148	41,8	1,76	0,726
44	27	6,7	131	37,0	196	55,4	2,48	0,635

0,806	1,77	46,9	166	29,7	105	23,4	83	**45**
0,809	1,72	50,3	178	27,1	96	22,6	80	**46**
0,669	1,53	56,8	201	33,3	118	9,9	35	**47**

- نتائج العبارة رقم (39) الخاصة بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، نجد أنه (25,1%) من أفراد العينة ما يقابله (89) فرد أجابوا أنه غالبا ما يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة، وفي المقابل نجد (34,7%) من أفراد العينة ما يقابله (123) فرد أجابوا أنه أحيانا ما يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة، بينما نجد(40,1%) من أفراد العينة ما يقابله (142) فرد أجابوا أنه نادرا ما يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة، يبلغ المتوسط الحسابي(2,15) والانحراف المعياري (0,795) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (39).
- نتائج العبارة رقم (40) بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين ، نجد أنه (65%) من أفراد العينة ما يقابله (230) فرد أجابوا أنه غالبا يُقويم الموهوبين في عدة مراحل (تقويم أولي، تقويم بنائي، تقيوم مرحلي، تقويم مستمر، تقويم ختامي)، وفي المقابل نجد (22%) من أفراد العينة ما يقابله (78) فرد أجابوا أنه أحيانا يُقويم الموهوبين في عدة مراحل (تقويم أولي ، تقويم بنائي، تقيوم مرحلي، تقويم مستمر، تقويم ختامي)، بينما نجد(13%) من أفراد العينة ما يقابله (46) فرد أجابوا أنه نادرا يُقويم الموهوبين في عدة مراحل (تقويم أولي، تقويم بنائي، تقويم مرحلي، تقويم مستمر، تقويم ختامي)، يبلغ المتوسط الحسابي(2,52) والانحراف المعياري (0,715) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (40).
- نتائج العبارة رقم (41) الخاصة بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، نجد أنه (30,5%) من أفراد العينة ما يقابله (108) فرد أجابوا أنه غالبا تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين، وفي المقابل نجد (48,9%) من أفراد العينة ما يقابله (173) فرد أجابوا أنه أحيانا تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين، بينما نجد(20,6%) من أفراد العينة ما يقابله (73) فرد أجابوا أنه نادرا تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين، يبلغ

المتوسط الحسابي(2,10) والانحراف المعياري (0,709) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (41).

- نتائج العبارة رقم (42) الخاصة بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، نجد أنه (13,3%) من أفراد العينة ما يقابله (47) فرد أجابوا أنه غالبا ما يتم إعتماد قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين، وفي المقابل نجد (29,9%) من أفراد العينة ما يقابله (106) فرد أجابوا أنه أحيانا ما يتم إعتماد قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين، بينما نجد(56,8%) من أفراد العينة ما يقابله (201) فرد أجابوا أنه نادرا ما يتم إعتماد قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,56) والانحراف المعياري (0,716) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (42).
- نتائج العبارة رقم (43) الخاصة بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، نجد أنه (17,2%) من أفراد العينة ما يقابله (61) فرد أجابوا أنه غالبا تستعمل أدوات تقويم متنوعة (إنتاجية إبداعية، تحريرية، مقابلات)، وفي المقابل نجد (41%) من أفراد العينة ما يقابله (145) فرد أجابوا أنه أحيانا تستعمل أدوات تقويم متنوعة (إنتاجية إبداعية، تحريرية، مقابلات)، بينما نجد(41,8 %) من أفراد العينة ما يقابله (148) فرد أجابوا أنه نادرا تستعمل أدوات تقويم متنوعة (إنتاجية إبداعية، تحريرية، مقابلات)، يبلغ المتوسط الحسابي(1,76) والانحراف المعياري (0,726) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (43).
- نتائج العبارة رقم (44) الخاصة بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، نجد أنه (6,7%) من أفراد العينة ما يقابله (27) فرد أجابوا أنه غالبا تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين، وفي المقابل نجد (37%) من أفراد العينة ما يقابله (131) فرد أجابوا أنه أحيانا تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين، بينما نجد(55,4%) من أفراد العينة ما يقابله (196) فرد أجابوا أنه نادرا تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(2,48) والانحراف المعياري (0,635) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (44).
- نتائج العبارة رقم (45) الخاصة بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، نجد أنه (23,4%) من أفراد العينة ما يقابله (83) فرد أجابوا أنه غالبا يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين، وفي المقابل نجد (29,7%) من أفراد العينة ما يقابله

(105) فرد أجابوا أنه أحيانا يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين ، بينما نجد(46,9%) من أفراد العينة ما يقابله (166) فرد أجابوا أنه نادرا يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين، يبلغ المتوسط الحسابي(1,77) والانحراف المعياري (0,806) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (45).

- نتائج العبارة رقم (46) الخاصة بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، نجد أنه (22,6%) من أفراد العينة ما يقابله (80) فرد أجابوا أنه غالبا يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة، وفي المقابل نجد (27,1%) من أفراد العينة ما يقابله (96) فرد أجابوا أنه أحيانا يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة، بينما نجد(50,3%) من أفراد العينة ما يقابله (178) فرد أجابوا أنه نادرا يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة يبلغ المتوسط الحسابي(1,72) والانحراف المعياري (0,809) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (46).
- نتائج العبارة رقم (47) الخاصة بمحور تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، نجد أنه (9,9%) من أفراد العينة ما يقابله (35) فرد أجابوا أنه غالبا يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات، وفي المقابل نجد (33,3%) من أفراد العينة ما يقابله (118) فرد أجابوا أنه أحيانا يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات، بينما نجد(56,8%) من أفراد العينة ما يقابله (201) فرد أجابوا أنه نادرا يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات ، يبلغ المتوسط الحسابي(1,53) والانحراف المعياري (0,669) وهذا ما يدل على أن درجات المبحوثين غير متشتة ومتمركزة حول العبارة رقم (47).

7- تفسير نتائج الدراسة الأساسية في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع ومن وجهة نظر الباحث.

1.7- تفسير نتائج الفرض الأول :

يتمثل الفرض الأول من فروض الدراسة في توفر المدرسة الجزائرية على أساليب تشخيصية خاصة للتعرف على الموهوبين، ولقد توصلنا من خلال نتائج الدراسة النهائية إلى أنه لا توفر المدرسة الجزائرية أساليب تشخيصية للتعرف على الموهوبين، وهذا ما يؤكد على أنه لا توجد الرعاية للطفل الموهوب من حيث جانب التشخيص والتعرف على الموهوبين ، وبهذا توافقت دراستنا الحالية مع دراسة **الشخص**(1990)، دراسة **العتيبي** (1995)، دراسة **الشهراني**(2002)، و تتفق نتائج دراستنا جزئيا مع دراسة **أميرة بن عبد الله المصيري** (2007)، دراسة **فيصل بن خالد بن محمود الخديدي** (2008)، دراسة (2010Roland S. Persson) ،دراسة **غالية بنت حامد بن شديد الرفاعي**(2012) ، كما اختلفت نتائج دراستنا عن نتائج دراسة **فؤاد علي العجوز و زكي رمزي مرتجى** (2012).

استنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها في آخر دراستنا من خلال النتائج النهائية المتعلقة بالدراسة الميدانية وبالرجوع إلى قيم النسب المئوية والتكرارات المعبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الاستبيان (يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين، تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، الاعتماد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين، تؤخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين) كانت أغلب إجابات أفراد العينة متمركزة حول البديل نادرا، وهذا ما يؤكد لنا كون المدرسة الجزائرية على وجه الخصوص تفتقد في نظامها التربوي على مبدأ التشخيص مما يسمح بالتعرف على التلاميذ الموهوبين والمتميزين وبالتالي هم بحاجة ماسة إلى هذه الرعاية، ويرى الباحث أن سبب انعدام هذه الرعاية من الجانب التشخيصي كون هذه العملية معقدة تنطوي على العديد من الإجراءات التي تتطلب استخدام أكثر من مادة في تشخيص الموهوبين، فنجد أن هنالك أساليب الكشف أحادية المعيار تعتمد على الذكاء أو التحصيل أو السمات السلوكية، كما أن هنالك أساليب الكشف ثنائية المعيار من أبرزها تلك الطريقة التي تضم معيار الذكاء والسمات السلوكية أو

معيار الذكاء إلى جانب التحصيل الأكاديمي بالإضافة إلى وجود أساليب الكشف متعددة المعايير، فعملية التشخيص تحتاج إلى خبراء لانتقاء الموهوبين بحيث تكون لهم القدرة على التعرف عليهم من خلال برامج متنوعة وبالإضافة إلى وجود معوقات متعددة قد تواجه عملية التشخيص منها عدم وجود اختبارات مناسبة وعدم مناسبة الاختبارات للفئات العمرية وعدم مناسبة الاختبارات للبيئة لأنها غير مقننة بالإضافة إلى عدم وجود أماكن مناسبة لتطبيق هذه الاختبارات، وعدم توفر متخصصين ومدربين لتشخيص هذه الفئة.

ومن خلال المنشور الوزاري رقم 1061/و.ت/م. د المؤرخ في 1996/10/08الذي تعلق بضمان التكفل بتمدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يؤكد على ضرورة مراعاة حالتهم وتوفير الظروف التي تساعدهم على بلوغ أقصى ما تؤهله بهم استعداداتهم، أما فئات ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة والتي تم تصنيفها حسب المشرع الجزائري إلى عدة فئات منها: التلاميذ الماكثون بالمستشفيات لمدة طويلة، التكفل بالأطفال ذوي إعاقة في الوسط العادي والذي يندرج ضمنه فئة ضعيفي الحواس والأطفال المصابين بمتلازمة داون أو الثلاثي الصبغي 21، ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة وفئة الأطفال المعاقين حركيا، أما فئة الموهوبين فالدولة لم تخصص مؤسسات تربوية لهذه الفئة من ذوي الإحتياجات الخاصة في جميع المجالات، إلا أنها اقتصرت على تجربة التفوق في المجال الرياضي وقد خصصت ثلاث ثانويات متخصصة في هذا الإطار في ثلاث ولايات (الجزائر، البليدة، سطيف) من الوطن لاستقبال هذه الفئة لاجتيازها اختبارات تقنية وفنية ورياضية تشرف عليها وزارة التربية الوطنية بالتنسيق مع وزارة الشباب والرياضة. وكذا تجربة التفوق في الذكاء والتي جسدتها في إنشاء ثانوية وحيدة وهي ثانوية الرياضيات بالقبة (الجزائر العاصمة) والتي لا يسمح من تحصل على أقل من 20/20 في مادتي الرياضيات والفيزياء للالتحاق بها كشرط أساسي.(**الماحي ومكي، ب.س:15**)

هذا ما يؤكد لنا انعدام الجانب التشخيصي في المدرسة الجزائرية للطفل الموهوب باعتباره أولى مراحل الرعاية وأكد على أهمية هذا الجانب **فؤاد على العاجز وزكي رمزى مرتجى**(2012) معتبران عملية الكشف والتعرف على الموهوبين عملية في غاية الأهمية والمدخل الرئيسي لبرامج رعاية الموهوبين لذا تحرص الدول المتقدمة على استحداث المقاييس التي تكشف عن استعداداتهم وقدراتهم في وقت مبكر، كما أكد التربويون على ضرورة أن تتم عملية الكشف عن الموهوبين في مرحلة مبكرة، ففي الغالب تظهر بوادر الموهبة في مرحلة الروضة أو قد تظهر بوضوح في مرحلة الصف الثالث ابتدائي .

(العاجز ومرتجى، 2012: 343)

كما تطرق **جروان** كذلك إلى أهمية التشخيص معتبرا إياه أولى مراحل الرعاية فهو البوابة الأولى التي يتم من خلالها تمييز وتصنيف الطلبة إلى موهوبين أو متفوقين أو عاديين، إلا أنها تعتبر مرحلة حساسة وذلك تبعا لعدد من العوامل متعددة ومتداخلة فيما بينها وأن طبيعة الموهبة تختلف من فرد لآخر وكذلك طريقة نموها ليست ثابتة عند سن معين بل تختلف من فرد لآخر وذلك تبعا للفروق الفردية التي تندرج ضمنها العوامل الفسيولوجية والنفسية.**(جروان، 2013: 141)**.

ولقد أكد **(جروان**، 2012، 169) أيضا على كون الطلبة الموهوبين والمتفوقين بحاجة إلى رعاية تربوية وخدمات متمايزة عن الخدمات والبرامج التربوية التقليدية المتوافرة في المدارس العادية وهو ما ذهب إليه أيضا **(القذافي**، 2000، 22) على ضرورة العناية بالموهوبين وذلك من أجل مساعدتهم على تطوير قدراتهم وتنمية استعداداتهم من جهة ومن أجل حسن الاستفادة من قدراتهم ومواهبهم الإبداعية من جهة أخرى، فهم يمثلون موردا بشريا هاما تفوق قيمته كل الموارد الأخرى.**(العاجز ومرتجى،2012: 334)**

2.7- تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتمثل الفرض الثاني من فروض الدراسة في توفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، ولقد توصلنا من خلال نتائج الدراسة النهائية إلى عدم توفر المدرسة الجزائرية على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، وهذا ما يؤكد على أنه لا توجد رعاية من حيث توفر معلمين مختصين لرعاية هذه الفئة. وعليه توافقت دراستنا الحالية مع دراسة **الشخص** (1990)، دراسة **العتري**(1994)، دراسة **ويستبرج** وآخرون (Westberg-Karen.et-al ,1998)، دراسة **الخالدي** (2002)، دراسة **نصير**(2002)، دراسة **الشرفي**(2002)، دراسة **الغامدي** (2006).

واستنادا إلى النتائج النهائية التي تم التوصل إليها في آخر دراستنا والمتعلقة بالدراسة الميدانية وبالرجوع إلى قيم النسب المئوية والتكرارات المعبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبيان(يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين، يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين، يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة، هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين، يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم

واستعداداتهم، عدد المعلمين ليس كافيا ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية) كانت أغلب إجابات أفراد العينة متمركزة حول البديل نادرا، وهذا ما يؤكد لنا من كون المدرسة الجزائرية على وجه الخصوص تفتقد في نظامها التربوي على معلمين مختصين لرعاية الموهوبين، ويرى الباحث أن سبب انعدام هذه الرعاية في هذا الجانب لكون الأطفال الموهوبين في المدرسة الجزائرية يدرسون مع الأطفال العاديين بحيث يسهر علي تربيتهم وتعليميهم أساتذة عاديون فبالتالي **دور** معلم التربية الخاصة يختلف عن دور المعلم العادي، فعلى معلم التربية الخاصة أن يتعامل مع هذه فئة من التلاميذ على أساس فهم تام لخصائصهم النفسية وسلوكياتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم. كما عليه أن يسعى إلى تقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق والأنشطة التي تتماشى معهم وتتناسب مع مستوياتهم وتناسب ظروفهم المختلفة، كما أنه يجب أن تتوفر في معلم التربية الخاصة عدة صفات وخصائص منها:

أن يكون ناضجا ومؤهلا ومدربا بشكل كاف، وأن يكون ودودا وقانعا وعادلا كما يفضل أن لا يتنقل كثيرا في عمله وإنما يزيد من خبراته في التخصص أكثر فأكثر، وأن يكون لديه حس بأهمية الوقت والاستفادة منة واستغلاله في الحاضر، والثقة والتفاؤل بما يأتي به الغد، ويجب أن يكون إنسانا مرحا متسما بالأمل، وحكيما في اختيار القرارات السليمة، وهنالك من يرى أن معلم الموهوبين لابد أن يكون موهوبا لأن ذلك يساعده على فهمهم وحسن التعامل معهم أما ما يرتبط (بالقدرات العقلية) لابد أن يكون التركيز على قدرات المدرسين ومهاراتهم ومعارفهم أكثر نفعا من التركيز على خصائصهم الشخصية. بين الباحث عمر الخطيب في دراسة تتعلق بأدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين عام 2003 أن معلم الطالب الموهوب يجب أن يكون شخصا مرنا بحيث يسمح للأطفال بأن يقوموا باكتشافات جديدة، فالمعلم يجب أن يكون مصدرا للإلهام والتشجيع وأن يجد الفرصة لهم كي يختبروا إمكاناتهم فالأطفال الموهوبون اللامعون يحتاجون دائما للتوجيه. **(القطناني والمعادات، 2009: 120)**

من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 2008/01/23 تم من خلاله التطرق إلى إلزامية تكوين أستاذة الأطوار الثلاثة (إبتدائي ، متوسط، ثانوي) وتم الحث من خلاله على وجوب توفير جميع الظروف اللازمة لنجاح هذه العملية، أما بخصوص محتويات برنامج تكوين أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي التي يخضعون لها سواء كانت نظرية أو تطبيقية حيث توجه لهؤلاء الأساتذة سواء كانوا متربصين أو مرسمين، حيث تقدم للمتربصين من خلال المقاييس المطالبين بدراستها في العطل وكل سبت وأمسية كل ثلاثاء، في حين يخضع المعلمون المرسمون للدروس وفق ندوات أمسية كل ثلاثاء على مدار السنة من خلال رزنامة يحددها مفتش مقاطعة التربية، ومن بين المقاييس التي يتناولها الأساتذة المتربصون في إطار التكوين البيداغوجي منها: علوم التربية وعلم النفس، تقنيات تسيير القسم، تعليمية المادة لتخصص وطرق التدريس، التقييم البيداغوجي، النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية، هندسة التكوين البيداغوجي ، التشريع المدرسي، الإعلام الآلي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

استنادا إلى ما سبق نلاحظ أن برنامج تكوين الأساتذة يركز على الأطفال العاديين وفقط أي لا يتم إعداد معلمي التربية الخاصة وتكوينهم بالتحديد لفئة الموهوبين ولم تعط لهم أهمية، بالإضافة إلى أن النظام التربوي الجزائري لا يعتمد حتى على معايير متنوعة موضوعية ليتم من خلالها انتقاء معلمي فئة الموهوبين مثلا التعرف على مسارهم الجامعي قبل التوظيف، والسمات الشخصية والاجتماعية والسلوكية وقدراتهم العقلية واتجاهاتم المهنية،" فعملية انتقاء المعلمين وتدريبهم للعمل مع الموهوبين عملية تحتاج إلى إعداد جيد وليست عملية عشوائية تتم بتعيين بعض المعلمين واختيارهم، وذلك نظرا للدور الهام الذي يقوم به المعلمون في اكتشاف الموهوبون والتعرف عليهم، فالمعلم يستطيع أن يسهم بدور كبير في تنمية مواهب الطلاب وتوسيع مداركهم وهو أيضا محور العملية التعليمية يقع 60 % على المعلم بمفرده ويقع الباقي على الآباء والأخصائيين الاجتماعيين". (طلعت، 2008: 23)

كما يعتبر المعلم في تربية ورعاية الموهوبين عنصر"أساسي" ويتوقف عليه حد كبير الوصول بتربية الموهوبين إلى الغاية المنشودة التي يتطلع إليها المجتمع والفرد الموهوب وهذا يتطلب من المعلم الموهوبين أن يعلمهم ويرعاهم ويرشدهم، ولمعلم الوهوبين دور فعال في نجاح الطلبة بفاعلية واعية أو إحباطهم فهو يزرع فيهم كل شيء حسن أو كل شيء سيئ لذلك يجب توفير المعلم الكفء القادر على رعاية الموهوبين بصورة سليمة وفعالة. **(القطناني و المعادات، 2009: 120)**

هذا ما يعني أن المدرسة الجزائرية بحاجة إلى معلم كفء مختص قادر على تعليم الموهوبين وتنمية قدراتهم و استخدام إستراتجيات مناسبة لتدريسهم.

3.7- تفسير نتائج الفرض الثالث:

يتمثل الفرض الثالث من فروض الدراسة توفر المدرسة الجزائرية أساليب تدريس خاصة بالموهوبين، ولقد توصلنا من خلال نتائج الدراسة النهائية إلى أنه لا توفر المدرسة الجزائرية أساليب تدريس خاصة بالموهوبين، وهذا ما يؤكد على أنه لا توجد رعاية للطفل الموهوب من حيث هذا الجانب، وعليه توافقت دراستنا الحالية مع دراسة **Howley** (1992) ، دراسة **فيصل بن خالد بن محمود الخديدي** (2008).

استنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها في آخر دراستنا، من خلال النتائج النهائية المتعلقة بالدراسة الميدانية وبالرجوع إلى قيم النسب المئوية والتكرارات المعبرة عن إجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الاستبيان (يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين، يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين ، يعتمد المعلم على طرق الإلقاء (المحاضرة) في تعليم الموهوبين، يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين، يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين، يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين، يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين، يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين، يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين.) كانت أغلب إجابات أفراد العينة متمركزة حول البديل نادرا، وهذا ما يؤكد لنا من كون المدرسة الجزائرية على وجه الخصوص تفتقد في نظامها التربوي على مبدأ توفير

أساليب تدريس خاصة بالموهوبين وبالتالي هم بحاجة إلى هذه الرعاية، يمكن إرجاع سبب انعدام هذه الرعاية إلى عدة عوامل من بينها: أن الأطفال الموهوبين في المدرسة الجزائرية يدرسون مع الأطفال العاديين من خلال نفس المنهاج، كما أن المدرسة الجزائرية مازالت لحد الساعة تعتمد في تطبيق مناهجها الدراسية على طرق التدريس التقليدية رغم تبنيها في إصلاحاتها التربوية الحديثة المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى كثرة التلاميذ داخل الصف بحيث يعتبر عدد التلاميذ المرتفع في الغرفة الصفية الواحدة من أهم وأكبر معوقات استخدام طرق وأساليب تدريس التلاميذ الموهوبين؛ فكلّما زاد عدد التلاميذ أصبح من الصعب على المعلّم ضبط الغرفة الصفية وبذلك تأخر في طرح محتوى الدرس وتثبيته عند التلاميذ، ومن المتعارف عليه أن انخفاض عدد التلاميذ في الصف يجعل التعليم ممتعا أكثر، وبالتالي يمكن للمعلم استخدام استراتيجيات متنوعة في التعليم.

بالإضافة إلى عدم وجود مرافق وأماكن مناسبة داخل المدرسة بحيث تحتاج طرق التدريس الخاصة بالموهوبين إلى مختبرات ومرافق تعليمية مختلفة تمكّن المعلم من إيصال المعلومة إلى التلميذ بأحسن صورها وأكملها، فعلى سبيل المثال القيام بتجربة علمية يحتاج إلى مختبر علمي مجهز بجميع الأجهزة المتطورة لضمان نجاح هذه التجربة، وعدم وجود مثل هذه المختبرات والأجهزة ينعكس سلباً على الأداء.

كما أن هنالك جانب افتقاد المعلمين للخبرة بحيث تساعد خبرة المعلم على نجاحه في التدريس وتكريس التكنولوجيا والتطور في خدمة التلميذ، ولكن مع ازدياد الحاجة إلى المعلمين أصبح من الصعب اختيار المعلمين ذوي الخبرة دون غيرهم، وهذا قد يكون سببا من أسباب ضعف استخدام الطرق الحديثة والمتطورة في التدريس. وعليه تحتاج عمليه تدريس التلاميذ الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة الى تعليم خاص، سواء على مستوى التصميم أو التنفيذ فالمعلم مطالب بتصميم وتنفيذ برامج تربوية فردية تتناسب مع طبيعة كل متعلم باعتباره حالة فردية قائمه بذاتها وهذا يحتاج إلى وقت من طرف المعلم وبالتالي المناخ المدرسي لا يتيح استخدام طرق تدريس متنوعة من جانب المعلم خاصة أن هذه الفئة من الموهوبين لايتم فصلهاعن الأطفال العاديين بحيث يتلقون عل حد سواء نفس المنهج الدراسي.

4.7- تفسير نتائج الفرض الرابع:

يتمثل الفرض الرابع من فروض الدراسة في توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة بالموهوبين، ولقد توصلنا من خلال نتائج الدراسة النهائية إلى أنه لا توفر المدرسة الجزائرية وسائل تعليمية خاصة لتدريس هذه الفئة، وهذا ما يؤكد على أنه لا توجد رعاية للطفل الموهوب من هذا الجانب، وعليه توافقت دراستنا الحالية مع دراسة **حسيني** (1995)، دراسة **نصير**(2002)، دراسة **الغامدي** (2006).

إستنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها في آخر دراستنا، من خلال النتائج النهائية المتعلقة بالدراسة الميدانية وبالرجوع إلى قيم النسب المئوية والتكرارات المعبرة عن إجابات أفراد العينة الدراسة عن عبارات الاستبيان (توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين، تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين. تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة الخاصة بالتلاميذ الموهوبين، تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين، تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته، توفير المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته، توفير المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات. توفير المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين) كانت أغلب إجابات أفراد العينةمتمركزة حول البديل نادرا، وهذا ما يؤكد لنا من كون المدرسة الجزائرية على وجه الخصوص تفتقد إلى وسائل تعلمية خاصة بهذه الفئة من التلاميذ الموهوبين و المتميزين وبالتالي هم بحاجة ماسة إلى هذه الرعاية .

يرجع الباحث سبب انعدام هذه الرعاية من الجانب المتعلق بوسائل تعليمية خاصة بالموهوبين إلى قلة الموارد المالية المخصصة للوسائل التعليمة بحيث لن يستخدم المعلم الوسائل التعليمية ما لم تكن متوفرة وما لم يكن من السهل عليه الحصول عليها حين يريد استخدامها، وعلي الرغم من الدور الهام الذي تقوم به إدارة التقنيات التربوية في إعداد الوسائل التعليمية أو توفيرها مع الأجهزة وتوزيعها علي المدارس إلا أن ضعف ميزانية إدارة التقنيات التربوية يجعلها غير قادرة علي توفير مواد وأجهزة الوسائل التعليمية اللازمة لكل مدرسة خاصة وأن الدولة الجزائرية في الوقت الراهن تعاني من عجز في الجانب المالي.

وعلى الدولة متمثلة في وزارة التربية والتعليم أن تراجع سياستها التعليمية وأن توازن سياسة الإنفاق بحيث تخصص الموارد المالية اللازمة لتوفير الوسائل التعليمية اللازمة للتعليم في الدولة العصرية فإذا ما زادت ميزانية إدارة التقنيات التربوية فإنها ستصبح قادرة علي وضع الخطة اللازمة لتوفير المواد والأجهزة المناسبة لكل فئة سواء العاديين أو الموهوبين من ذوي الإحتياجات الخاصة .

بالإضافة إلى الجانب المتعلق بعدم توفر الإمكانات والخصائص اللازمة لاستخدام الوسائل التعليمية فالمعلم الذي يريد أن يستعين في تدريسه بوسائل تعليمية يجد نفسه أمام مجموعة من التحديات التي تمنعه من ذلك منها نجد الفصول غير مجهزة بمعدات الإظلام التام أو عوازل الصوت حتى لا تشوش علي الفصول الأخرى أو العكس إذا ما تم استخدم جهاز التسجيل أو جهاز الأسطوانات أو جهاز عرض الأفلام الناطقة، وفي أغلب الأحيان فإن التوصيلات الكهربائية غير متوفرة في الفصول يترتب علي ذلك أن المعلم لا يستطيع استخدام أجهزة العرض الضوئية لعرض الأفلام المتحركة أو الثابتة أو الشرائح أو الصور المعتمة في الفصل ومن ثم فإنه إذا أصر علىاستخدام هذه المواد فإنه ينتقل بالدارسين إلى مكان آخر تتوفر فيه إمكانات العرض الضوئي.

تربية ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين تحتاج إلى بيئة مدرسية مناسبة " تبدأمن الاختيار الجيد للمكان ثم العمل على تجهيزه بكافة الأجهزة والمعدات، ولذا يجب أن تكون غرف المدرسة واسعة المساحة، جيدة التهوية والإضاءة بحيث يتم تقسيمها إلىمجموعة من الزوايا المختلفة مثل زاوية المعلم، زاوية لعمل الطلبة، وزاوية المكتبة تحتوي على مجموعة واسعة من الكتب والموسوعات والقواميس في شتى فروع العلم والمعرفة، و فرش مريح ، وزاوية للأجهزة تحتوي على أدوات العرض كاميرات وحواسيب وتلفاز وجهاز فيديو وغيرها من المعدات والتجهيزات. كما يجب أن تضم مدرسة الموهوبين والمتفوقين مختبرات علمية مزودة بكافة التجهيزات و المواد. مكتبة ثرية بشتى الكتب والمجلات و غرف للحواسيب متصلة بشبكة الأنترنت، مشاغل فنية، ملاعب وساحات، صالة رياضة، صالة لتناول الطعام، غرف متعددة الأغراض مع توفير وسائل المواصلات لتنقل الطلبة وأن تكون مزودة بوحدة للرعاية الاجتماعية والنفسية".(**العاجز ومرتجى ،2012: 341)**

ولقد أكد أحمد حسن الخميسي في كتاب تربية الموهوبين ورعايتهم في الأسرة والمدرسة والمجتمع أن الموهوبين الذين يتواصلون مع الأجهزة الحديثة ويستفيدون منها أكثر علما وثقافة وإنتاجا

من الموهوبين الذي لا يفعلون ذلك لأن تكنولوجيا المعلومات تغني الموهوبين بالمعلومات وتحفزهم على الإبداع والابتكار وتجعلهم أعمق تفكيرا وأوسع أفقا على غرار الموهوبين المنعزلين عن التكنولوجيا الحديثة، كما تساهم في تحقيق الأهداف الخاصة لتعزيز التعليم، وذلك من خلال الفيديو، الكمبيوتر، والوسائط المتعددة التي تمد التلميذ الموهوب بأساليب تعليمية متنوعة تتميز بالمرونة عن الأساليب القديمة المعروفة، والتي لاتسمح بتنمية قدراته والاستفادة منها أكبر استفادة ممكنة، فعلى سبيل المثال يمكن للتلاميذ الموهوبين التعلم بفعالية أكثر عند استخدام الصور والرسومات أو الصور والمواد المصورة والمسموعة عند الاعتماد على المقررات المطبوعة بالكتاب فقط. عند استخدام الموهوبين لشبكة المعلومات والأجهزة التعليمية يكونون منتجين للمعلومات، حيث أن إدراكهم بأن هنالك من يقوم بقراءة هذه المعلومات والتعرف على مجهوداتهم يعطيهم دافعا قويا لأن يتحولوا من مستهلكين للمعرفة إلى منتجين لها، كما أن استخدام تكنولوجيا المعلومات يسمح بتوسيع نطاق إطلاع الموهوبين وتسهيل حصولهم على المعلومات واسترجاعها وحفظها وبذلك يمكن أن يكتسبوا مهارات استرجاع المعلومات والتعلم الذاتي والتخلي عن ثقافة الحفظ و الاسترجاع، كما يتيح للتلاميذ الموهوبين الاتصال بثقافات مختلفة والتعرف عليها بشكل مباشر.

(الخميسي ،2009: 110)

5.7- تفسير نتائج الفرض الخامس:

يتمثل الفرض الخامس من فروض الدراسة في تعتمد المدرسة الجزائرية أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، ولقد توصلنا من خلال نتائج الدراسة النهائية إلى أنه لا توفر المدرسة الجزائرية على أساليب تقويم خاصة بالموهوبين، وهذا ما يؤكد على أنه لا توجد رعاية للطفل الموهوب من هذا جانب، وعليه **توافقت دراستنا الحالية مع دراسة ويستبرج** وآخرون(Westberg-Karen.et-al ,1998)، دراسة **الخالدي** (2002)، دراسة **نصير**(2002)، دراسة **فيصل بن خالد بن محمود الخديدي** (2008).

إستنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها في آخر دراستنا، من خلال النتائج النهائية المتعلقة بالدراسة الميدانية وبالرجوع إلى قيم النسب المئوية والتكرارات المعبرة عن إجابات أفراد العينة الدراسة عن عبارات الاستبيان (يقوم التلاميذ الموهوبون وفق أساليب متنوعة. توفير قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين. تستعمل أدوات تقويم متنوعة (إنتاجية إبداعية، تحريرية، مقابلات)، تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبون. يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبون، يقوم

الموهوبون بالاعتماد على اختبارات مقننة. يقوم الموهوبون من خلال الاعتماد على استبانات) نلاحظ توافق الفرضية مع النتيجة فقد كانت أغلب إجابات أفراد العينة متمركزة حول البديل نادرا، وهذا ما يؤكد لنا من كون المدرسة الجزائرية على وجه الخصوص تفتقد في نظامها التربوي على تقويم خاص مما بالتلاميذ الموهوبين.

يرى الباحث أن النتيجة المتوصل إليها منطقية وهذا راجع إلى استخدام المعلمين أساليب الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم التربوي بشكلٍ واسع، كون هذا الأسلوب يتمتع بخصائص مثل سهولة إعدادها وانخفاض تكاليفها، كما أنّ الجانب المعرفي يطغى على الجوانب المهارتية الأخرى كالتحليل والتركيب بالإضافة إلى الإبداع ، فالمدرس عندما يعد الاختبارات التقويمية لا يحدد الكفايات التي يجب أن يمتلكها التلميذ أو المتعلم، حيث يعتمد معظم الأساتذة في الأساس على الجانب المعرفي دون التركيز على جوانبَ أخرى مهمة في تكوين شخصية المتعلم، سواء كانت مهاراتية أو مواقفية أو الارتباط بالمحيط الخارجي.

بالإضافة إلى ضعف توظيف التقويم التشخيصي والتكويني، لا تزال الممارسات التعلمية لا تعكس الأهمية الكبرى التي يحتلها التقويم وأنواعه المختلفة خاصة التقويم التكويني والتشخيصي، فلا يبرر هذا التجاهل من خلال طول المقرر بهدف الإسراع في استكماله، حيث أن أي تعلم لا يرسخ إلا إذا استند على مكتسبات يجب التأكد من تحصيلها بواسطة التقويم .

فقد أكد **محمد عبد التواب أبو النور (2013)** على أنه لا تتم عملية تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة بنجاح إلا إذا توفرت المعلومات اللازمة لفهم الفرد وتشخيص حالته، ويجب أن تكون المعلومات التي تؤخذ عن الفرد شاملة وليس عن جانب واحد فقط منه، وتختلف طبيعة المعلومات التي يجب جمعها وتصنيفها باختلاف طبيعة الحالة التي هي موضوع الدراسة فقد تتضمن هذه المعلومات بيانات عامة عن الفرد وأسرته وعلاقته بالمحيطين به وبيانات عن الإعاقة التي يعاني منها الفرد وأسبابها وأعراضها وتتبع تاريخها، بالإضافة إلى الجهود السابقة التي بذلت مع الفرد و التغيرات التي طرأت على حالته والمشكلات والأمراض الأخرى التي يعاني منها، بالإضافة إلى تاريخ حياة الفرد و قدراته وسماته الشخصية.

(أبو النور، 2014: 31-30)

كما يرى الباحث أن الأساتذة أصبحوا يتلقون تكوينا قبل الشروع في ممارسة مهنة التدريس في الجوانب النظرية فقط، كما أن هذا التكوين يراعي كفية التعامل مع الأطفال العاديين فقط دون الأخذ بعين الاعتبار الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما يجعل الطفل الموهوب في حالة تهميش بحيث لا يسمح باكتشاف موهبته وتطويرها.

الخاتمـــــــــة:

يمكن اعتبار أن الموهوبين في الكثير من المجتمعات خاصة العربية منها فئة مهملة وغير مستثمر فيها وذلك لعدم التعرف عليهم والكشف عنهم في كثير من الأحيان بسبب عدم اهتمام البيئة المحيطة بمواهبهم، وبذلك قد يعيش الموهوبون طوال حياتهم دون أن تكشف قدراتهم أو تتاح لهم فرص المساهمة في تقدم مجتمعاتهم وذلك بتوظيف مواهبهم في مجالات منتجة، بالرغم من قدرات الموهوبين وتميزهم وذلك بسبب التنكر لحاجاتهم الخاصة أو لعدم توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم أو تعرضهم للانتقاد والعزل من المحيطين بهم أو لعدم قدرة من يخالطونهم على التعامل مع احتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية، ونظرا لأهمية هذه الفئة وحساسية هذه المرحلة التي يمر بها الطفل الموهوب وجب على أي جهة كانت تقديم الرعاية لها سواء كانت هذه الجهة الأسرة أو المجتمع وخاصة المدرسة باعتبارها البيئة التعليمية التي يمضي فيها الأطفال جزءا من أعمارهم من أجل التزود بالخبرات الاجتماعية والتعرف على قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي، و هنا يبرز دور المدرسة في رعاية الموهوبين.

ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكننا القول أن الموهوبين في المدرسة الجزائرية بحاجة إلى مؤسسات تربوية خاصة متضمنة برامج تعليمية دقيقة يتم من خلالها تحديد الأساليب والطرق والأدوات التي يتم عن طريقها الكشف عن الموهوبين، كما أن هذه الفئة بحاجة إلى معلم كفء قادر على التعامل معهم وتنمية قدراتهم باعتبار أن برنامج تكوين الأساتذة يركز على الأطفال العاديين وفقط أي لا يتمإعداد معلمي التربية الخاصة وتكوينهم بالتحديد لفئة الموهوبين ولم يعط لهم أهمية، بالإضافة إلى أن النظام التربوي الجزائري لا يعتمد حتى على معايير متنوعة يتم من خلالها انتقاء معلمي فئة الموهوبين مثلا التعرف على مسارهم الجامعي قبل التوظيف، السمات الشخصية والاجتماعية والسلوكية وقدراتهم العقلية واتجاهاتهم المهنية، كما أنه لايتم استخدام طرق تدريس ووسائل تعليمية متنوعة من طرف المعلم خاصة أن هذه الفئة من الموهوبين لايتم فصلها عن الأطفال العاديين بحيث يتلقون على حد سواء نفس المنهج الدراسي بالإضافة إلى المدرسة الجزائرية على وجه الخصوص فهي تفتقد في نظامها التربوي أساليب تقويم خاصة بالموهوبين مما يسمح بتقويم التلاميذ الموهوبين والمتميزين وفق أساليب متنوعة مراعين في ذلك مبدأ الفروق الفردية.

الإقتراحـــات:

فيما يأتي بعض المقترحات للقيام بالبحوث ودراسات مرتبطة بموضوع دراستنا الحالي:

- الإحتياجات التدريبية للعاملين في مدارس التعليم العام اللازمة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين.
- الإحتياجات المادية والبشرية اللازمة للمدارس الخاصة بالطلاب الموهوبين.
- دور الوالدين في عملية اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين.
- دور المجتمع في عملية اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين.
- دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في مدارس التعليم العام.
- دور برامج النشاط الطلابي في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في مدارس التعليم العام.
- دور برامج الارشاد الطلابي في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في مدارس التعليم العام.

التوصيـات:

تنويع برامج التعليم في مدارس التعليم العام بحيث تشمل رعاية الطلاب العاديين وبطيئي التعلم والموهوبين في جميع مراحل التعليم.

– مراجعة المناهج الدراسية وتطويرها باستمرار من طرف الوزارة الوصية بحيث تتناسب مع قدرات الطلاب ومواهبهم في كل مادة دراسية والأخذ بنظام الوحدات الدراسية و المستويات المتعددة مع الاستفادة من تجارب الدول الغربية الرائدة في هذا المجال .

– توفير البنى المؤسسية والتنظيمية التي توفر الدعم والرعاية المناسبة لطلاب الموهوبين و تشجيع المبدعين منهم في مختلف فروع المعرفة.

– تنمية روح الإبداع والقدرة على حل المشكلة الاجتماعية والبيئية والتربوية لدى المعلمين والمتعلمين وجعل ذلك محور العملية التربوية.

– زيادة الأنشطة الإبداعية وخصوصا في مجال العلوم والتكنولوجيا وبث روح التنافس الشريف بين الطلاب ووضع الحوافز المناسبة لمثل هذه الأنشطة وتقديم كافة التسهيلات والفرص المختلفة التي تنمي المواهب وترعاها.

– توجيه خدمات الإرشاد الطلابي للتعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعيين المتخصصين للقيام بهذا الدور على الوجه المطلوب وتأهيل المرشدين الطلابيين التأهيل اللازم لذلك.

– قيام الجامعات وكلية التربية باعداد المعلمين على وجه الخصوص بإعادة النظر في مفهوم العملية التعليمية/ التعلمية لتشمل تنويع المواقف التعليمة باستخدام أمثل الإمكانات المتاحة من التقنيات والوسائل

التعليمية و أساليب التدريس المتنوعة وتوظيف ذلك في تنميه قدرات الطلاب الموهوبين في مدارس التعليم العام بالجزائر.

- إدخال موضوع رعاية الطلاب الموهوبين في المناهج التربوية وإعداد المعلمين وجعلها من المتطلبات الأساسية لكل من يريد أن يعمل في التدريس بحيث يتمكن من الكشف عن الموهوبين ورعايتهم وتعليمهم بالكفاءة والفعالية اللازمة.

- وضع خطط تربوية لاكتشاف و رعاية الموهوبين في التعليم العام في الجزائر والعمل على إقرارها، وتطبيقها في الواقع من خلال قيام المسؤولين عن التنفيذ بتحديد كل الظروف والمتطلبات الداخلية الضرورية لتنفيذ ناجح واتخاذ كل الخطوات اللازمة لتوفيرها ومن أبرز هذه المتطلبات:

- المهارات والقدرات التي يتوقف عليها تنفيذ الخطة.

- المصادر البشرية والمالية التي تتطلبها الخطة.

- السياسات الداخلية والإجراءات التي تتطلبها تنفيذ الخطة .

- توفير بيئة تعليمية تعلمية و إدارة تربوية متميزة، وإرفاقها بالمواد البشرية والمادية اللازمة .

قائمة المراجع

مراجع عربية:

- القران الكريم، سوره فصلت الآية 6.
- ابريعم، سامية. (2017). دلالة الصدف والثبات للصورة المصرية لدليل كشف الموهبة من إعداد "صلاح مكاوي"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة أم البواقي الجزائ،5 (1).
- ابن منظور. (1955). لسان العرب، لبنان دار صادر بيروت، ج12، ط1.
- ابن منظور، تحقيق عبد الله عبد الكبير وآخرون. (ب.د.ت). لسان العرب، القاهرة: دار المعارف،01.
- أبو النور، محمد عبد التواب. (2014). التقويم والتشخيص في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط 1، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- أبو هواش، راضي محمد جبر. (2012). مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم، مجلة التربية الدولية المتخصصة، 1(1).
- أحمد، عبده حسن. (2017). سيكولوجية الموهوبين والإبداع للناشئ الرياضي، ط 1: الإسكندرية، عالم الرياضة ودار الوفاء للنشر.
- إسماعيل، عبد الفتاح. (2003). الإبتكار والتنمية لدى أطفالنا، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ألطاف، أحمد محمد توفيق أبو الأشول. (2013). المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون والمتفوقون في مدرسة الميثاق، المجلة العربية لتطوير التفوق، (6).
- بأحمد، جويدة. (2015). علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمكز التعليم والتكوين عن بعد، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- الباز، مروة محمد. (ب.د.س). طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية، جامعة بروسعيد.
- براك، صاليحة. (2008). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشترك في المرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية الآداب وعلوم الانسانية، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

- بلعيد، صالح. (2009). دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- بن زاف، جميلة. (2014). تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية–دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة، (أطروحة دكتوراه منشورة) كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- بوشارب، فوزية وزعرور، ليلى.(2016). علاقة التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل في تنمية مواهب الأطفال المتمدرسين، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر، (04).
- تنيزة، حمدي خليل. (2016). دور الإدارة المدرسية في إكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين وعلاقته بممارسة النشاطات الطلابية بمدارس الأونروا من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2000)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريب، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2013)، أساليب الكشف عن الوهوبين ورعايتهم، ط.4، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2016). الموهبة والتفوق، ط7، القاهرة: دارالفكر العربي للطباعة والنشر.
- جهني، فايز. (2010). مناهج وبرامج الموهوبين، تخطيطها – تنفيذها– تقويمها، ط1، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- جوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. (2009). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، دط القاهرة: دار الحديث.
- حريري، رافدة. (2010). طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، عمان: دار الفكر.
- حريري، رافدة. (2011). الجودة الشاملة في المناهج و طرق التدريس،ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- حريري، رافدة. (1994). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس العامة،ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حسن، أحمد عيسى. (2010). سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حلس، داود درويش. (2010). أثر استخدام لعب الأدوار في إكتساب القيم الاجتماعيةالمتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- حمدان، زياد.(2000). قياس كفايات التدريس بأساليب ووسائل معاصرة ،عمان: دار التربية الحديثة.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمان وكياد، عبد الحق. (2005). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، ط4، عمان: دار الفكر.
- حميدشة، نبيل. (2012). المقابلة في البحث الاجتماعي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (8).
- خديدي، فيصل بن خالد بن محمود. (2008). واقع برامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية من نظر مشرفي ومعلمي مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- خطاب، أحمد علي إبراهيم. (ب.د.س). أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، المكتبة الإلكترونية، كلية التربية جامعة الفيوم.
- خطاب، أحمد علي إبراهيم. (ب.د.س). مفاهيم حول التدريس، المكتبة الإلكترونية (أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة)، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- خطوط، رمضان. (2010). إستخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.
- خطيب، علم الدين عبد الرحمان. (1997). أساسيات طرق التدريس، ط2، منشورات الجامعية المفتوحة.

- خفاجي، طالب محمد ياسين وعسكر، علاء صاحب. (2015). الموهبة وإشكالية تداخل المفاهيم، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 22 (12).
- خليل، نورة علي. (ب.د.ت). البرامج التعليمية ورعاية الموهوبين، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- خميسي، أحمد حسن. (2009). تربية الموهوبين ورعايتهم في الأسرة والمدرسة والمجتمع، ط1، سوريا: دار القلم العربي ودار الرفاعي للنشر والتوزيع.
- دبراسو، فطيمة. (2009). دور المعلم في اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 4.
- دحدي، اسماعيل ومزيان، الوناس. (2017). التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (31).
- راشد، علي. (2005). كفايات الاداء التدريسي، دار الفكر العربي.
- رجم، سميرة. (2016). واقع استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وعلاقتها بتنشيط التواصل الصفي، مجلة العلوم الإنسانية، أ(45).
- رفاعي، غالية بنت حامد بن شديد. (2012).التحديات التي تواجه رعاية الموهوبين من وجهة نظر المتخصصين في منطقة مكة المكرمة وطرق مواجهتها في ضوء التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- زهدي، محمد عيد. (2011). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية،ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2002). المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين.(2003). مهارات التدريس- رؤية في تنفيذ التدريس، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- سعيد، كمال عبد الحميد. (2009). التقويم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر .
- سلامة، عبد الحافظ. (2001). تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الإحتياجات الخاصة، ط1، 2001، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

- سليمان، سناء محمد. (2014). أبناؤنا الموهوبين بين الرعاية والحماية، ط1، القاهرة: عالم الكتاب.
- سليمان، عبد الواحد يوسف. (2012). الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم خصائصها– اكتشافهم – رعايتهم– ومشكلتهم، ط1، القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- سمراني، هشام والقاعود، إبراهيم. (1994). طرق التدريس العامة، ط1،عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سهر، ليلى. (2016). دور الوسائل في العملية التعليمية، مجلة الأثر، جامعة محمد خيضر بسكرة، (26).
- سوفي، نعيمة. (2011). الاستراتجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم وفي حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة قسنطينة.
- سيد، محمد على. (2012). قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سيد، محمد علي. (1997). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ، عمان : دار الشروق.
- سيد، محمد علي. (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سيلفيا، ريم. (2003)، رعاية الموهوبين إرشادات الآباء والمعلمين (ترجمة عادل عبد الله محمد)، ط1، دار الرشاد العربية لطباعة والنشر.
- الشامخ، نوار. (2018)، التقويم في التعليم، (مجلة إلكترونية)، قسم الكتب، شبكة الألوكة.
- شاهين، عبد الحميد حسن. (2010)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم– كلية التربية بدمنهور– جامعة الإسكندرية.
- شربيني، السيد كامل منصور. (2011). الاتجاهات الحديثة في تشخيص وتقويم العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- شربيني، زكرياء و صادق، يسرية. (2002). أطفال عند قمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداعي، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

- شنان، فريدة وهجرمي، مصطفى. (2009)، المعجم التربوي(تصحيح عثمان آيت مهدي)، ملحقة سعيدة الجهوية.
- شيباني، خليفه عبد السلام. (2014). الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية، دار المنظومة، (86).
- صالح، أحمد زكي. (1982). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صبحى، تيسير وقطامي، يوسف. (1992). مقدمة في الموهبة والتفوق، ط1، عمان: دار فارس للنشر والتوزيع.
- طعبلي، محمد الطاهر وقوارح ، محمد. (2013). معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية و أنواعها، مجلة دراسات نفسية وتربوية، (10).
- طلعت، محمد أبو عوف. (2008). المدرسة والأطفال الموهوبين، ط1، الاسكندرية: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عاجز، فؤاد على ومرتجى، زكي رمزي. (2012). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، 20(01).
- عادل، عبد الله محمد. (2005). سيكولوجية الموهبة، القاهرة: دار العربية للطباعة والنشر.
- عامر، خالد مرشد بني عبده. (2017). مستوى إمتلاك معلمي الشوبك لمهارات إستخدام الوسائل التعليمية، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 3(1).
- عباسية، بلحسين رحوي. (2012). النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي دراسة ميدانية في أوساط المدارس الإبتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري، (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية علم الاجتماع، جامعة السانيا وهران.
- عبده، بدر الدين كمال وحلاوة، محمد السيد. (1996). قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة، الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد. (2000). تربية الموهوبين والمتفوقين، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد. (2001). أساسيات تصميم التدريس، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عبيد، ماجدة السيد. (2008). برامج تعليم الموهوبين، مجلة تنمية الموارد البشرية، عدد خاص بالملتقى الدولي السادس حول الطفل الموهوب في الوطن العربي، (06).
- عبيد، ماجدة السيد. (2000). الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد. (2010). برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .
- العتيبي، خالد محمد حمدان. (1996). خطة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- عجيلات، عبد الباقي. (2017). دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين– المتفوقين دراسيا نموذجا– دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريا بولاية سطيف،(أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.
- عدلي، الهواري. (ب.د.س). التقويم التربوي مفهومهوأهميته وأهدافه وظيفته، عود الندى مجلة ثقافية المغرب ،(62).
- عزة، سعيد حسني. (2000). تربية الموهوبين والمتفوقين، ط1، عمان:دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عزة، سعيد حسني. (2010). الوسائل التعليمية والتكنولوجبة المساعدة في خدمة العاديين وذوي الإعاقات المختلفة، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطا الله، ميشال كامل. (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم، ط1، عمان: دار السيرة للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي. (2007). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علوان، يحي. (2007). التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية–جامعة بسكرة محمد خيضر،(11).

- عماوي، أحمد جيهان. (2009). أثر إستخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدي طلبة الصف الثالث أساسي، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة.
- عياصرة، سامر مطلق واسماعيل، نورعزيزي. (2012). سمات وخصائص الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم، المجلة العربية لتطوير التفوق، (4).
- فرج، عبد اللطيف حسين. (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فهمي، محمد سيد. (1998). الرعاية الاجتماعية والأمن النفسي، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي الحديث.
- قاضي، محمد عدنان. (2015). دليل الأسرة لاكتشاف ورعاية الطفل الموهوب نحو بيئة واعية ومستجيبة للموهبة، ط1، البحرين : دار الحكمة.
- قدورة، دلال كامل. (2009). طرق التدريس العامة، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية: دار دجلة للنشر والتوزيع.
- قذافي، رمضان محمد. (2000)، رعاية الموهوبين والمبدعين ،ط1، الاسكندرية: المكتبة الجامعية.
- قرشي،أمين ابراهيم. (2013). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ ،ط1، القاهرة: عالم الكتاب.
- القريطى، عبد المطلب أمين. (2005).الموهوبين والمتفوقين –خصائصهم وإكتشافهم ورعايتهم، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- قريطي، عبد المطلب أمين. (2005). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم وإكتشافهم ورعايتهم ،ط1، القاهره: دار الفكر العربي.
- قطامي، نايف ونزيه، حمدي وقطامي، يوسف وصبحى، تيسير وصابر، أبو طالب. (2007). تنمية الابداع والتفكير الابداعي في المؤسسات التربوية، مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- قطامي، نايفة. (2010). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

- القطناني، محمد حسين والمعادات، سعد موسى. (2009). إرشاد الأطفال الموهوبين دليل المعلم والمربي،ط 1، عمان: دار الجرير للنشر والتوزيع .
- قلادة، فؤاد سليمان. (2005). الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر.
- قلي، عبد الله وحناش، فضيلة. (2009). التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.
- قمش، مصطفى نوري. (2012). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، ط1، عمان: دار الثقافة.
- قمش، مصطفى نوري. (2013). مقدمة في الوهبة والتفوق العقلي، ط 2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- كاظم، محمدجواد وشهاب، غادة مؤيد. (2013). تأثير الطالبات المتميزات في تعلم مهاراتي القفزة العربية على بساط الحركة الأرضية والدحرجة الأمامية على عارضة التوازن بالجمناستك الفني للنساء، مجلة الرياضة المعاصرة، 12(19).
- كبسي، وهيب مجيد. (2000). مدخل إلى علم النفس التربوي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- كلنتن، عبد الرحمن بن نور الدين حسن. (2002). رحلة مع الموهبة (الدليل الشامل)، ط.1، الرياض: دار طويق.
- كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز. (2010). مقدمة في التربية الخاصة، ط4،عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع .
- لبيب، رشيد. (2001)، معلم العلوم، ط1، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.
- لقاني، أحمد حسين. (1989). المناهج بين النظرية والتطبيق،ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- لومان، جوزاف. (1989). إتقان أساليب التدريس(ترجمة حسين عبد الفتاح)،ط1: المكتب الأردني.
- ليلة، بنت عبد الله بن السليمان . (2000). معلم الفئات الخاصة (الموهوبين) صفاته وأساليب إعداده ، مجلة الارشاد النفسي مصر، 8 (12).

- ماحي، زوبيدة ومكي، محمد. (ب.د.س)، التكفل النفسي التربوي بالأطفال المتمدرسين من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجزائر(بين الواقع والتطلعات)، مخبر وسائل التقصي وتقنيات العلاج للإضطرابات السلوكية جامعة وهران 2.
- مجالي، عرين عبد القادر باجس. (2006). العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبين كل من العزو السببي التحصيلي والتكيف الشخصي والإجتماعي والأكاديمي للطلبة الموهوبين والمتفوقين بدلوة الإمارات العربية المتحدة (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان.
- مجاور، محمد صلاح الدين. (1983). المبادئ العامة في التدريس ،ط1، دار الصفاء للنشر.
- مجدي، عزيز إبراهيم و رفعت، السيد غراب . (2006). تدريس الرياضيات للتلاميذ الموهوبين، ط1، عالم الكتاب.
- محمد، رمضان شعيب. (ب.د. س). منهاج تربية الموهوبين والمتفوقين: المنهج الإثرائي نموذجا، مجلة الباحث التربوية والنفسية، (26- 27).
- محمدي، فوزية. (2012). أساليب تنمية الموهوبين في المدرسة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة (الجزائر)، (09)01.
- مراد، أحمد وسليمان، أمين علي. (2005)، الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، صلاح ، ط2، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- مركز نون للتأليف والترجمة. (2011). التدريس طرائق واستراتيجيات، ط1، بيروت (الإعداد والإخراج الكتروني): نشر جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.
- المشهداني، سعد سلمان. (2017). منهاج البحث الإعلامي، ط1: دار الكتاب الجامعي.
- مصطفى، عبد السميع محمد وجاد، محمد لطفي وصابر، عبد المنعم محمد. (2001). الاتصال والوسائل التعليمية، ط1، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- مصيري، أميرة بنت عبد الله. (2007). درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

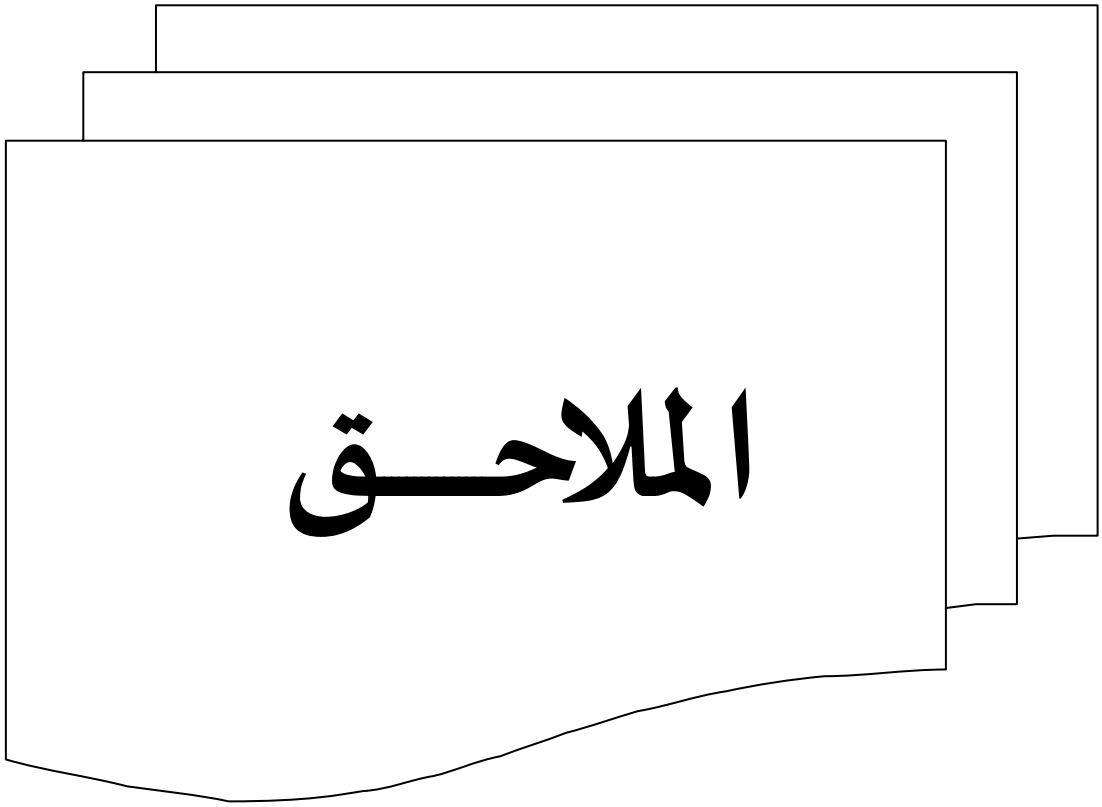
- معمرية، بشير وخزار، عبد الحميد. (2008). اكتشاف الموهوبين وفق نظرية الذكاء المتعدد دراسة ميدانية على عينات من تلاميذ التعليم الثانوي، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة قاصدي الحاج لخضر باتنة، (06).
- معنونة، مي أبو عواد. (2015). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علوم الأحياء و الأرض و اتجاهاتهم نحوها، (راسلة ماجستير منشورة)، قسم مناهج وطرق التدريس، دمشق.
- منال، بنت عمار بن ابراهيم مزيو الشريف. (2015). برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع و المأمول من منظور تربوي، بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة 19-21 مايو 2015.
- منسي، محمود عبد الحليم. (1997). التقويم التربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ناشف، سلمى زكي. (1999). طرق تدريس العلوم، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نبهان، يحي محمد. (2008). مهارات التدريس،ط1، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نبهان، يحي محمد. (2008). العصف الذهني وحل المشكلات، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نبيل، رمزي. (1998). الأمن الاجتماعي والرعاية لاجتماعية، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي الحديث.
- نشوان، تيسير والزعانين، جمال. (2005). تقنيات التعلم والتعليم، غزة: مكتبة الطالب الجامعي.
- نعمان، رياض أحمد محمد. (2016). استخدام استراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في إتجاهاتهم وتفكيرهم الإستقرائي، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية علوم التربية، جامعة الشرق الأوسط .
- وادي، فتيحة والشايب، محمد الساسي. (2016). الموهبة قراءة مفاهيمية ،مجلة العلوم الأنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، (27).
- وفيق، صفوت المختار. (2005). سيكولوجية الأطفال الموهوبين- خصائصهم، مشكلاتهم- أساليب رعايتهم، القاهرة: دار العلم للثقافة والنشر والتوزيع.

- ابتسام رشاد عبد الله حميده. (2018). الكفايات النوعية لمعلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية– المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث،02 (04).
- معهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). بناء الاختبارات، إعداد هيئة التأطير بمعهد الحراش.
- المنشور الوزاري رقم 1061/و.ت/م.د المؤرخ في 1996/10/08.
- القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 2008/01/23.
- أكديمية علم النفس، سلوى بنت فهد، معايير تقييم الطلاب الموهوبين. تم الرجوع إليه بتاريخ 2019 /12/15: من الوقع https://acofps.com/vb/98601.html

مراجع أجنبية:

- Ehrlich ,V.Z.(1982).Gifted children: A guide for parents and teachers ,Englewood cliffs :prentice-Hall.
- Borland ,J.H.(1989).Planning and implementing programs for The gifted.New York : Teachers College Press ,Columbia University
- Ahmet, B. (2018). The Interest Issues of Gifted Children. World Journal of Education**, 08** (01).
- Persson, R S. (2010). Experiences of IntellectuallyGiftedStudentsinanEgalitarianandInclusive EducationalSystem:ASurveyStudy.*JournalfortheEducationoftheGifted***,** 33 (04).
- Carmen Hernández, J., & África, B. (2018). Gifted child in the family: early detection of giftedness.Revista Talento Intelgencia y creatividad **,** 04 (08).
- Nur Fadiah Mohd, Z., Sazali, A.,Abdullah, A., Abu Sofian,Y.,Naresh, K . (2016). Defining the Concept of Innovation and Firm Innovativeness:A Critical Analysis from Resorce-Based View Perspective .International Journal of Business and Management,11(06).
- Mark,A.,Garrett, j. (2012).The Standard Definition of Creativity .CREATIVITY RESEARCH JOURNAL, *24*(1).

UNIVERSITE SETIF2



الملاحـــق

ملحق رقم (01): نموذج الترشيح جدول المعلومات الشخصية (تعبأ من طرف الطالب أو الأهل).

الإسم :..... تاريخ الميلاد:.....

ترتيب الولادة :..... عدد أفراد العائلة :.....

الصف :..... المدرسة : .....

عنوان السكن :..... هاتف المنزل :.....

سجل التحصيل الدراسي يعبأ من قبل إدارة المدرسة، العلامة من 100.

المادة	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	الملاحظات
التربية الإسلامية				
اللغة العربية				
اللغة الإنجليزية				
الرياضيات				
الإجتماعيات				
العلوم العامة				
فيزياء				
كيمياء				
أحياء				
التربية الفنية				
التربية الموسيقية				
التربية الرياضية				

التربية المهنية				
المعدل العام ( )	عدد طلبة الصف ( )		الترتيب ( )	

ملحق رقم (02): قائمة عبارات القائمة الثانية الخاصة بالمدرسة لمقياس لدليل كشف عن الموهبة للقدرات والمواهب المختلفة.

الرقم	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أشعر أن العمر العقلي لـ التلميذ / التلميذة يفوق عمره الزمني.			
2	يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث القدرة على التعلم.			
3	لا يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث ادراك العلاقات.			
4	يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث ادراك العلاقات.			
5	أشعر أن ذكاء التلميذ / التلميذة مرتفع.			
6	يتفوق التلميذ / التلميذة في واحدة أو أكثر في المواد الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلم أو اللغة.			
7	يتميز التلميذ / التلميذة بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ.			
8	يتميز التلميذ / التلميذة بسرعة التعلم ، والدافعية للإنجاز.			
9	يهتم التلميذ / التلميذة بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية.			
10	أشعر أن التلميذ / التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد.			
11	يتميز التلميذ / التلميذة باستعداد خاص للإبداع.			

12	أشعر أن التلميذ / التلميذة لديه استعداد للإختراع.			
13	يتميز التلميذ / التلميذة بقدرته على إيجاد أفكار وحلول جديدة.			
14	لدى التلميذ / التلميذة أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات.			
15	يتميز التلميذ / التلميذة بأنه يكتشف حل الألغاز ، ويبتكر في حلها.			
16	الناس لا يألفون التلميذ / التلميذة عند التعامل معه لأول وهلة.			
17	أشعر أن التلميذ / التلميذة يألف الناس سريعا عند التعامل معهم.			
18	يبذل التلميذ / التلميذة جهدا شديدا لحل مشكلات الآخرين.			
19	لا يتحمل التلميذ / التلميذة مسئوليات أصدقائه منذ صغره.			
20	أشعر أن أصدقاء التلميذ / التلميذة تابعون له عندما يتحدثون معه.			
21	لدى التلميذ / التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجلات الفنية الآتية: الرسم، النحت، التلوين، تشكيل المعادن.			
22	لدى التلميذ / التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجلات الموسيقية: الأداء الموسيقي، التأليف الموسيقي، الغناء.			
23	لدى التلميذ / التلميذة قدرات خاصة في واحد من المجلات الأدبية مثل : الكتابة، الشعر، الزجل، القصة.			
24	أشعر أن التلميذ / التلميذة يتفوق على أقرانه في أحد المجالات الفنية.			
25	منذ نعومة أظافر التلميذ / التلميذة وأنا أشعر أنه موهوب فنيا.			
26	التلميذ / التلميذة ليس به أي عيوب جسدية.			

27	لا يتميز التلميذ / التلميذة برشاقة جسمه.			
28	يتمتع التلميذ / التلميذة بقوة عضلية وبدنية.			
29	يتمتع التلميذ / التلميذة بالقدرة على الإحتمال البدني وخفة الحركة.			
30	أشعر أن التلميذ / التلميذة لديه قدرات رياضية خاصة جديرة بالإهتمام.			

ملحق رقم (03): قائمة الأساتذة المحكمين للإستبيان.

الجامعة	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	التخصص
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2	سامعي التوفيق	بروفيسور	علوم التربية
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2	خالد عبد السلام	بروفيسور	علوم التربية
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	نويوة صالح	أستاذ محاضر أ	علوم التربية
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	بن عيسى السعيد	أستاذ محاضر أ	علوم التربية
جامعة محمد صديق بن يحي جيجل	بكيري نجيبة	أستاذ محاضر أ	علم النفس العيادي

ملحق رقم (04): قائمة عبارات الإستبيان المتعلق بالتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية في صورته النهائية .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين

كلية علوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تخصص تربية مختصة

الباحث : بوزويقة عبد الكريم

في إطار إنجاز اطروحة دكتوراه تحت عنوان:**دراسة استكشافية لواقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية .**

يسعدني أن أتقدم إليكم بهذا الاستبيان قصد الإجابة على كل عباراته لمساعدتنا في استكمال بحثنا.

طريقة الإجابة : بعد القراءة بشكل جيد لهذه العبارات حدد(ي) العبارة التي توافق (ي) عليها بوضع العلامة **(X)** في العمود المخصص لها .

عليك أن تختار من كل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الثلاث الآتية (**غالبا**، **أحيانا** ، **نادرا**)،لا تختر أكثر من إجابة واحدة، كما أن كل العبارات المذكورة ليس فيها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

ملاحظة: تأكد أن إجابتك ستكون في سرية تامة،وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ويعتبر رأيكم ذا أهمية في هذه الدراسة، لذا ألتمس مساعدتكم في الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان **بصدق وأمانة.**

نشكركم مسبقا على مشاركتكم ومساعدتكم.

لرقم	العبـــــــــــــــــارات	غالبا	أحيانا	نادرا
1	تستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين.			
2	يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين.			
3	تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين.			
4	تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين.			
5	تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي والأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين.			
6	تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين.			
7	تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين.			
8	يتم الاعتماد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين.			
9	تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين.			
10	يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين.			
11	يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين.			
12	يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله لتعليمهم.			
13	يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة.			
14	يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم.			

15	هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين.			
16	هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين.			
17	يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم.			
18	عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية.			
19	يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين.			
20	يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين.			
21	يعتمد المعلم على طرق الإلقاء (المحاضرة) في تعليم الموهوبين.			
22	يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين.			
23	يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين.			
24	يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين.			
25	يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين.			
26	يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين.			
27	يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين.			
28	يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين.			
29	توفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية.			
30	توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين.			

31	تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين.			
32	تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين.			
33	تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين.			
34	تعمل المدرسة على استحداث بوبات إلكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته.			
35	توفر المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته.			
36	توفر المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات.			
37	توفر في المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين.			
38	تتعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين.			
39	يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة.			
40	يقويم الموهوبين في عدة مراحل (تقويم أولي ، تقويم بنائي ، تقيوم مرحلي، تقويم مستمر، تقويم ختامي).			
41	تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين.			
42	تتوفر قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين.			
43	تستعمل أدوات تقويم متنوعة (إنتاجية إبداعية ، تحريرية، ، مقابلات)			

44	تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين.			
45	يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين.			
46	يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة.			
47	يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات .			

ملحق رقم (05): نتائج مقياس دليل كشف الموهبة للقدرات والمواهب المختلفة للدراسة الإستطلاعية.

Statistiques

	N		Moyenne	Ecart-type
	Valide	Manquante		
أشعر أن العمر العقلي لـ التلميذ / التلميذة يفوق عمره الزمني.	30	0	2,50	,630
يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث القدرة على التعلم.	30	0	2,57	,626
لا يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث ادراك العلاقات.	30	0	2,30	,596
يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث ادراك العلاقات.	30	0	2,63	,556
أشعر أن ذكاء التلميذ / التلميذة مرتفع.	30	0	2,57	,504
يتفوق التلميذ / التلميذة في واحدة أو أكثر في المواد الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلم أو اللغة.	30	0	2,67	,479
يتميز التلميذ / التلميذة بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ.	30	0	2,67	,547
يتميز التلميذ / التلميذة بسرعة التعلم ، والدافعية للإنجاز.	30	0	2,47	,629
يهتم التلميذ / التلميذة بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية.	30	0	2,37	,765
أشعر أن التلميذ / التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد	30	0	2,17	,834
يتميز التلميذ / التلميذة باستعداد خاص للإبداع.	30	0	2,67	,479
أشعر أن التلميذ / التلميذة لديه استعداد للإختراع	30	0	2,33	,844
يتميز التلميذ / التلميذة بقدرته على إيجاد أفكار وحلول جديدة	30	0	2,50	,682
لدى التلميذ / التلميذة أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات	30	0	2,57	,626
يتميز التلميذ / التلميذة بأنه يكتشف حل الألغاز ، ويبتكر في حلها	30	0	2,43	,728
الناس لا يألفون التلميذ / التلميذة عند التعامل معه لأول وهلة	30	0	1,97	,669
أشعر أن التلميذ / التلميذة يألف الناس سريعا عند التعامل معهم	30	0	2,23	,679
يبذل التلميذ / التلميذة جهدا شديدا لحل مشكلات الآخرين	30	0	2,13	,629
لا يتحمل التلميذ / التلميذة مسئوليات أصدقائه منذ صغره	30	0	2,10	,662
أشعر أن أصدقاء التلميذ / التلميذة تابعون له عندما يتعدثون معه	30	0	2,20	,664
لدى التلميذ / التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجلات الفنية الآتية:الرسم ، النحت ، التلوين، تشكيل المعادن	30	0	2,77	,504
لدى التلميذ / التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجلات الموسيقية :الأداء الموسيقي ، التأليف الموسيقي ، الغناء	30	0	2,60	,621
لدى التلميذ / التلميذة قدرات خاصة في واحد من المجلات الأدبية مثل : الكتابة ، الشعر ، الزجل ، القصة	30	0	2,37	,809
أشعر أن التلميذ / التلميذة يتفوق على أقرانه في أحد المجالات الفنية	30	0	2,77	,504
منذ نعومة أظافر التلميذ / التلميذة وأنا أشعر أنه موهوب فنيا	30	0	2,80	,407
التلميذ / التلميذة ليس به أي عيوب جسدية	30	0	2,43	,898
لا يتميز التلميذ / التلميذة برشاقة جسمه	30	0	2,47	,571
يتمتع التلميذ / التلميذة بقوة عضلية وبدنية	30	0	1,70	,877
يتمتع التلميذ / التلميذة بالقدرة على الإحتمال البدني وخفة الحركة	30	0	1,83	,913

,847	1,80	0	30	أشعر أن التلميذ / التلميذة لديه قدرات رياضية خاصة جديرة بالإهتمام	

أشعر أن العمر العقلي لـ التلميذ / التلميذة يفوق عمره الزمني.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	6,7	6,7	6,7
	احيانا	11	36,7	36,7	43,3
	غالبا	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث القدرة على التعلم.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	6,7	6,7	6,7
	احيانا	9	30,0	30,0	36,7
	غالبا	19	63,3	63,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

لا يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث ادراك العلاقات.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	2	6,7	6,7	6,7
	احيانا	17	56,7	56,7	63,3
	نادرا	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتقدم التلميذ / التلميذة على أقرانه من حيث ادراك العلاقات.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	3,3	3,3	3,3
	احيانا	9	30,0	30,0	33,3
	غالبا	20	66,7	66,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

أشعر أن ذكاء التلميذ / التلميذة مرتفع.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	13	43,3	43,3	43,3
	غالبا	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتفوق التلميذ / التلميذة في واحدة أو أكثر في المواد الأكاديمية مثل الرياضيات أو العلم أو اللغة.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	10	33,3	33,3	33,3
	غالبا	20	66,7	66,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتميز التلميذ / التلميذة بقدرة عالية على الاستيعاب والحفظ.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	3,3	3,3	3,3
	احيانا	8	26,7	26,7	30,0
	غالبا	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتميز التلميذ / التلميذة بسرعة التعلم ، والدافعية للإنجاز.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	6,7	6,7	6,7
	احيانا	12	40,0	40,0	46,7
	غالبا	16	53,3	53,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يهتم التلميذ / التلميذة بواحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	5	16,7	16,7	16,7
	احيانا	9	30,0	30,0	46,7
	غالبا	16	53,3	53,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

أشعر أن التلميذ / التلميذة يتمتع بذكاء فوق متوسط، وأن تفكيره لا يتسم بالإبداع أو التجديد.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	8	26,7	26,7	26,7
	احيانا	9	30,0	30,0	56,7
	غالبا	13	43,3	43,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتميز التلميذ / التلميذة باستعداد خاص للإبداع.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	10	33,3	33,3	33,3
	غالبا	20	66,7	66,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

أشعر أن التلميذ / التلميذة لديه استعداد للإختراع

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	7	23,3	23,3	23,3
	احيانا	6	20,0	20,0	43,3
	غالبا	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتميز التلميذ / التلميذة بقدرته على إيجاد أفكار وحلول جديدة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	3	10,0	10,0	10,0
	أحيانا	9	30,0	30,0	40,0
	غالبا	18	60,0	60,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

لدى التلميذ / التلميذة أفكار أصيلة ومتعددة في التصدي للمشكلات.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	6,7	6,7	6,7
	أحيانا	9	30,0	30,0	36,7
	غالبا	19	63,3	63,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتميز التلميذ / التلميذة بأنه يكتشف حل الألغاز ، ويبتكر في حلها

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	4	13,3	13,3	13,3
	احيانا	9	30,0	30,0	43,3
	غالبا	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

الناس لا يألفون التلميذ / التلميذة عند التعامل معه لأول وهلة.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	7	23,3	23,3	23,3
	احيانا	17	56,7	56,7	80,0
	نادرا	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

أشعر أن التلميذ / التلميذة يألف الناس سريعا عند التعامل معهم

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	4	13,3	13,3	13,3
	احيانا	15	50,0	50,0	63,3
	غالبا	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يبذل التلميذ / التلميذة جهدا شديدا لحل مشكلات الآخرين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	4	13,3	13,3	13,3
	احيانا	18	60,0	60,0	73,3
	غالبا	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

لا يتحمل التلميذ / التلميذة مسئوليات أصدقائه منذ صغره

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	5	16,7	16,7	16,7
	احيانا	17	56,7	56,7	73,3
	نادرا	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

أشعر أن أصدقاء التلميذ / التلميذة تابعون له عندما يتعدثون معه

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	4	13,3	13,3	13,3
	احيانا	16	53,3	53,3	66,7
	غالبا	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

لدى التلميذ / التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجلات الفنية الآتية:الرسم ، النحت ، التلوين، تشكيل المعادن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	3,3	3,3	3,3
	احيانا	5	16,7	16,7	20,0
	غالبا	24	80,0	80,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

لدى التلميذ / التلميذة قدرات فنية خاصة في واحد من المجلات الموسيقية :الأداء الموسيقي ، التأليف الموسيقي ، الغناء.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	6,7	6,7	6,7
	احيانا	8	26,7	26,7	33,3
	غالبا	20	66,7	66,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

لدى التلميذ / التلميذة قدرات خاصة في واحد من المجلات الأدبية مثل : الكتابة ، الشعر ، الزجل ، القصة.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	6	20,0	20,0	20,0
	احيانا	7	23,3	23,3	43,3
	غالبا	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

أشعر أن التلميذ / التلميذة يتفوق على أقرانه في أحد المجالات الفنية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	3,3	3,3	3,3
	احيانا	5	16,7	16,7	20,0
	غالبا	24	80,0	80,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

منذ نعومة أظافر التلميذ / التلميذة وأنا أشعر أنه موهوب فنيا

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	6	20,0	20,0	20,0
	غالبا	24	80,0	80,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

التلميذ / التلميذة ليس به أي عيوب جسدية.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	8	26,7	26,7	26,7
	احيانا	1	3,3	3,3	30,0
	غالبا	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

لا يتميز التلميذ / التلميذة برشاقة جسمه.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	1	3,3	3,3	3,3
	احيانا	14	46,7	46,7	50,0
	نادرا	15	50,0	50,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتمتع التلميذ / التلميذة بقوة عضلية وبدنية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	17	56,7	56,7	56,7
	احيانا	5	16,7	16,7	73,3
	غالبا	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

يتمتع التلميذ / التلميذة بالقدرة على الإحتمال البدني وخفة الحركة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	15	50,0	50,0	50,0
	احيانا	5	16,7	16,7	66,7
	غالبا	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

أشعر أن التلميذ / التلميذة لديه قدرات رياضية خاصة جديرة بالإهتمام

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	14	46,7	46,7	46,7
	احيانا	8	26,7	26,7	73,3
	غالبا	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

ملحق رقم (06): قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ للإستبيان المتعلق بالتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,889	,884	47

Statistiques d'item

	Moyenne	Ecart-type	N
تستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين	2,13	,681	30
يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين	1,90	,885	30
تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	2,00	,830	30
تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين	2,00	,743	30
تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	2,30	,750	30
تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	2,73	,450	30
تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	2,20	,887	30
الاعتماد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين	1,83	,699	30
تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين	1,67	,884	30
يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين	1,50	,777	30
يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين	2,00	,830	30
يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله لتعليمهم	2,17	,791	30
يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة	1,63	,718	30
يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم	2,67	,547	30
هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين	2,20	,664	30
هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين	2,50	,731	30
يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم	2,40	,724	30
عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية	1,93	,828	30
يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين	2,17	,791	30
يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين	2,57	,728	30
يعتمد المعلم على طرق الإلقاء) المحاضرة (في تعليم الموهوبين	1,60	,675	30
يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين	2,47	,571	30
يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين	1,67	,606	30
يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين	2,07	,944	30
يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين	2,33	,606	30
يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين	2,20	,847	30
يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين	2,57	,504	30
يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين	1,67	,661	30
توفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية	1,93	,828	30
توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين	1,27	,521	30
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين	1,33	,661	30
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين	1,83	,834	30
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين	1,50	,777	30
تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته	1,33	,547	30
توفير المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته	1,20	,407	30
توفير المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات	1,13	,434	30
توفير المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين	1,13	,434	30
تنعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين	1,87	,860	30
يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة	2,40	,814	30
يُقويم الموهوبين في عدة مراحل) تقويم أولي ، تقويم بنائي ، تقويم مرحلي ، تقويم مستمر ، تقويم ختامي.(	2,63	,669	30
تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين	2,33	,661	30
توفير قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين	1,57	,728	30
تستعمل أدوات تقويم متنوعة) إنتاجية إبداعية ، تحريرية، ، مقابلات(	1,70	,702	30
تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين	2,53	,629	30
يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين	1,87	,900	30
يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة	2,00	,910	30

يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات	1,53	,681	30

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
تستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين	90,03	187,689	,011	.	,891
يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين	90,27	173,789	,591	.	,882
تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	90,17	180,833	,306	.	,887
تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين	90,17	183,730	,202	.	,889
تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	89,87	186,740	,051	.	,891
تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	89,43	183,220	,405	.	,886
تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	89,97	180,723	,287	.	,888
الاعتماد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين	90,33	181,747	,324	.	,887
تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين	90,50	172,466	,650	.	,881
يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين	90,67	182,437	,253	.	,888
يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين	90,17	176,833	,490	.	,884
يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله لتعليمهم	90,00	177,103	,504	.	,884
يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة	90,53	182,533	,273	.	,888
يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم	89,50	179,431	,589	.	,884
هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين	89,97	182,930	,277	.	,888
هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين	89,67	178,299	,487	.	,885
يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم	89,77	184,461	,171	.	,889
عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية	90,23	187,357	,014	.	,892
يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين	90,00	175,379	,589	.	,883
يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين	89,60	178,524	,478	.	,885
يعتمد المعلم على طرق الإلقاء) المحاضرة (في تعليم الموهوبين	90,57	180,530	,406	.	,886
يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين	89,70	186,355	,107	.	,889
يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين	90,50	176,121	,737	.	,882
يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين	90,10	170,438	,690	.	,880
يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين	89,83	184,626	,204	.	,888
يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين	89,97	179,206	,372	.	,886
يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين	89,60	185,766	,170	.	,889
يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين	90,50	184,603	,184	.	,889
توفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية	90,23	181,771	,264	.	,888
توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين	90,90	189,541	-,102	.	,891
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين	90,83	182,075	,327	.	,887
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين	90,33	175,402	,555	.	,883
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين	90,67	173,402	,701	.	,881
تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته	90,83	180,489	,515	.	,885
توفير المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته	90,97	184,999	,288	.	,888
توفير المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات	91,03	188,033	,011	.	,890
توفير المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين	91,03	188,723	-,047	.	,890

تنعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين	90,30	176,286	,496	.	,884
يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة	89,77	179,564	,373	.	,886
يُقويم الموهوبين في عدة مراحل) تقويم أولي ، تقويم بنائي ، تقويم مرحلي ، تقويم مستمر ، تقويم ختامي.(	89,53	180,257	,426	.	,886
تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين	89,83	182,902	,280	.	,888
توفير قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين	90,60	177,421	,536	.	,884
تستعمل أدوات تقويم متنوعة) إنتاجية إبداعية ، تحريرية، ، مقابلات(	90,47	174,671	,710	.	,881
تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين	89,63	181,689	,370	.	,886
يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين	90,30	181,803	,237	.	,889
يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة	90,17	178,420	,375	.	,886
يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات	90,63	178,999	,487	.	,885

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
92,17	188,351	13,724	47

ملحق رقم (07): قيم معاملات الثبات من خلال معامل التجزئة النصفية(جيتمان) للإستبيان المتعلق بالتعرف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,816
		Nombre d'éléments	24[a]
	Partie 2	Valeur	,792
		Nombre d'éléments	23[b]
	Nombre total d'éléments		47
Corrélation entre les sous-échelles			,760
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,864
	Longueur inégale		,864
Coefficient de Guttman split-half			,858

a. Les éléments sont : تستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين , يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين , تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين ,تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين ,تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين ,تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين ,تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين ,الاعتماد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين ,تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين ,يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين , يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين ,يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله لتعليمهم , يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة ,يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم ,هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين ,هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين ,يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم ,عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية ,يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق الإلقاء) المحاضرة (في تعليم الموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين.

b. Les éléments sont : يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين ,يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين ,توفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية ,توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين , تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين ,تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين ,تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين ,تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته ,توفير المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته ,توفير المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات , توفير المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين ,تنعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين ,يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة ,يُقويم الموهوبين في عدة مراحل) تقويم أولي ، تقويم بنائي ، تقيوم مرحلي ، تقويم مستمر ، تقويم ختامي ,.(تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين ,توفير قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين ,تستعمل أدوات تقويم متنوعة) إنتاجية إبداعية ، تحريرية، ، مقابلات ,(تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين ,يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين ,يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة ,يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات.

ملحق رقم(08) : نتائج الدراسة الأساسية.

Statistiques

	N		Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type	Somme
	Valide	Manquante					
تستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين	354	0	2,21	2,00	2	,653	782
يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين	354	0	1,90	2,00	1	,820	671
تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	354	0	2,09	2,00	3	,828	741
تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين	354	0	2,09	2,00	2	,738	739
تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	354	0	2,18	2,00	3	,840	773
تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	354	0	2,54	3,00	3	,616	900
تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين	354	0	2,14	2,00	3	,811	757
الاعتماد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين	354	0	1,82	2,00	2	,743	643
تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين	354	0	1,38	1,00	1	,701	489
يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين	354	0	1,38	1,00	1	,676	489
يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين	354	0	1,77	2,00	1	,836	627
يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله لتعليمهم	354	0	2,04	2,00	2	,799	722
يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة	354	0	1,47	1,00	1	,682	520
يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم	354	0	2,37	3,00	3	,712	840
هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين	354	0	2,03	2,00	2	,709	720
هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين	354	0	2,32	3,00	3	,760	823
يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم	354	0	2,43	3,00	3	,715	859
عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية	354	0	1,77	2,00	1	,795	626
يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين	354	0	2,03	2,00	3	,817	718
يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين	354	0	2,53	3,00	3	,690	896
يعتمد المعلم على طرق الإلقاء) المحاضرة (في تعليم الموهوبين	354	0	1,65	1,00	1	,739	583
يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين	354	0	2,48	3,00	3	,630	877
يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين	354	0	1,33	1,00	1	,579	471
يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين	354	0	1,88	2,00	1	,839	664
يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين	354	0	2,22	2,00	2	,649	786
يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين	354	0	2,36	2,50	3	,717	835
يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين	354	0	2,54	3,00	3	,573	899
يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين	354	0	1,81	2,00	2	,708	640
توفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية	354	0	1,88	2,00	1[a]	,784	666
توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين	354	0	1,29	1,00	1	,502	457
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين	354	0	1,26	1,00	1	,505	446
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين	354	0	1,66	2,00	1	,688	588
تستخدام المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين	354	0	1,48	1,00	1	,648	525
تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته	354	0	1,23	1,00	1	,489	435
توفير المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته	354	0	1,24	1,00	1	,439	438
توفير المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات	354	0	1,12	1,00	1	,330	398
توفير المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين	354	0	1,14	1,00	1	,377	403
تنعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين	354	0	1,88	2,00	1	,846	664
يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة	354	0	2,15	2,00	3	,795	761

يُقويم الموهوبين في عدة مراحل) تقويم أولي ، تقويم بنائي ، تقيوم مرحلي ، تقويم مستمر ، تقويم ختامي.(	354	0	2,52	3,00	3	,715	892
تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين	354	0	2,10	2,00	2	,709	743
توفير قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين	354	0	1,56	1,00	1	,716	554
تستعمل أدوات تقويم متنوعة) إنتاجية إبداعية ، تحريرية، ، مقابلات(	354	0	1,76	2,00	2	,726	624
تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين	354	0	2,48	3,00	3	,635	877
يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين	354	0	1,77	2,00	1	,806	625
يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة	354	0	1,72	1,00	1	,809	610
يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات	354	0	1,53	1,00	1	,669	542

a. Il existe de multiples modes

تستخدم أساليب متنوعة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	46	13,0	13,0	13,0
	أحيانا	188	53,1	53,1	66,1
	غالبا	120	33,9	33,9	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يتم الاعتماد على أسلوب الترشيح في تحديد التلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	139	39,3	39,3	39,3
	أحيانا	113	31,9	31,9	71,2
	غالبا	102	28,8	28,8	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستخدم اختبارات الذكاء الفردية في اكتشاف التلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	139	39,3	39,3	39,3
	أحيانا	109	30,8	30,8	60,7
	غالبا	106	29,9	29,9	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستخدم اختبارات الذكاء الجمعية في تحديد التلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	82	23,2	23,2	23,2
	أحيانا	159	44,9	44,9	68,1
	غالبا	113	31,9	31,9	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستخدم اختبارات الاستعداد الدراسي و الأكاديمي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	163	46,0	46,0	46,0
	أحيانا	93	26,3	26,3	54,0
	غالبا	98	27,7	27,7	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستخدم اختبارات التحصيل الدراسي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	215	60,7	60,7	60,7
	أحيانا	116	32,8	32,8	39,3
	غالبا	23	6,5	6,5	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستخدم اختبارت التفكير الإبداعي في اكتشاف التلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	95	26,8	26,8	26,8
	أحيانا	115	32,5	32,5	59,3
	غالبا	144	40,7	40,7	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

الاعتماد على اختبارات الخصائص السلوكية في التعرف على التلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	147	41,5	41,5	20,1
	أحيانا	136	38,4	38,4	79,9
	غالبا	71	20,1	20,1	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تأخذ قرارات قبول الطلبة الموهوبين من قبل لجان من المختصين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادر	264	74,6	74,6	74,6
	أحيانا	45	12,7	12,7	87,3
	غالبا	45	12,7	12,7	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يخضع المعلمون لبرامج تدريب في مجال تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	258	72,9	72,9	72,9
	أحيانا	57	16,1	16,1	89,0
	غالبا	39	11,0	11,0	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد على معيار الذكاء في تأهيل المعلمين لتدريس الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	173	48,9	48,9	48,9
	أحيانا	89	25,1	25,1	74,0
	غالبا	92	26,0	26,0	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يمتلك المعلم الأطفال الموهوبين خصائص شخصية تؤهله لتعليمهم

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	106	29,9	29,9	29,9
	أحيانا	128	36,2	36,2	66,1
	غالبا	120	33,9	33,9	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يخضع المعلم للتدريب المستمر في جميع المجالات التي تتعلق بالموهبة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	226	63,8	63,8	63,8
	أحيانا	90	25,4	25,4	89,3
	غالبا	38	10,7	10,7	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعمل المعلم على متابعة التلاميذ الموهوبين وتوجيه أدائهم

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	48	13,6	13,6	13,6
	أحيانا	126	35,6	35,6	49,2
	غالبا	126	35,6	50,8	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

هنالك عناية بصورة فردية للموهوبين من طرف المعلمين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	83	23,4	23,4	23,4
	أحيانا	176	49,7	49,7	73,2
	غالبا	95	26,8	26,8	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

هنالك عناية بصورة جماعية للموهوبين من طرف المعلمين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	178	50,3	50,3	50,3
	أحيانا	113	31,9	31,9	49,7
	غالبا	63	17,8	17,8	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعمل المعلم على الكشف عن ميول الموهوبين واستغلال قدراتهم واستعداداتهم

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	198	55,9	55,9	55,9
	أحيانا	109	30,8	30,8	44,1
	غالبا	47	13,3	13,3	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

عدد المعلمين ليس كاف ليتوافق مع عدد التلاميذ الموهوبين في كل مؤسسة تربوية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	162	45,8	45,8	45,8
	أحيانا	112	31,6	31,6	77,4
	غالبا	80	22,6	22,6	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق تدريس خاصة ومتنوعة للموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	123	34,7	34,7	34,7
	أحيانا	118	33,3	33,3	65,3
	غالبا	113	31,9	31,9	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق حل المشكلات في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	228	64,4	64,4	64,4
	أحيانا	86	24,3	24,3	35,6
	غالبا	40	11,3	11,3	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق الإلقاء (المحاضرة) في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	181	51,1	51,1	51,1
	أحيانا	117	33,1	33,1	84,2
	غالبا	56	15,8	15,8	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق المناقشة في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	195	55,1	55,1	55,1
	أحيانا	133	37,6	37,6	44,9
	غالبا	26	7,3	7,3	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق الرحلات الميدانية في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	257	72,6	72,6	72,6
	أحيانا	77	21,8	21,8	94,4
	غالبا	20	5,6	5,6	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق التعليم المبرمج في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	149	42,1	42,1	42,1
	أحيانا	100	28,2	28,2	70,3
	غالبا	105	29,7	29,7	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق المشروعات في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	188	53,1	53,1	65,5
	أحيانا	44	12,4	12,4	34,5
	غالبا	122	34,5	34,5	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق التعلم التعاوني في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	177	50,0	50,0	50,0
	أحيانا	127	35,9	35,9	35,9
	غالبا	50	14,1	14,1	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق الاكتشاف في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	205	57,9	57,9	57,9
	أحيانا	135	38,1	38,1	42,1
	غالبا	14	4,0	4,0	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يعتمد المعلم على طرق الاستقصاء في تعليم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	164	46,3	46,3	82,8
	أحيانا	129	36,4	36,4	17,2
	غالبا	61	17,2	17,2	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

توفر المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	132	37,3	37,3	37,3
	أحيانا	132	37,3	37,3	74,6
	غالبا	90	25,4	25,4	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

توفر المدرسة وسائل تعليمية متطورة خاصة بالتلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	259	73,2	73,2	73,2
	أحيانا	87	24,6	24,6	97,7
	غالبا	8	2,3	2,3	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المرئية خاصة بالتلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	273	77,1	77,1	77,1
	أحيانا	70	19,8	19,8	96,9
	غالبا	11	3,1	3,1	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المسموعة خاصة بالتلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	164	46,3	46,3	46,3
	أحيانا	146	41,2	41,2	87,6
	غالبا	44	12,4	12,4	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستخدم المدرسة الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة معا خاصة بالتلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	213	60,2	60,2	60,2
	أحيانا	111	31,4	31,4	91,5
	غالبا	30	8,5	8,5	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تعمل المدرسة على استحداث بوبات الكترونية خاصة بالتلاميذ الموهوبين كل وفق ميوله وموهبته

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	284	80,2	80,2	80,2
	أحيانا	59	16,7	16,7	96,9
	غالبا	11	3,1	3,1	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

توفر المدرسة وسائل الاتصال الالكترونية ليتلقى التلميذ الموهوب المادة بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	272	76,8	76,8	76,8
	أحيانا	80	22,6	22,6	99,4
	غالبا	2	,6	,6	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

توفر المدرسة السبورة التفاعلية المستندة إلى الأنترنات

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	310	87,6	87,6	87,6
	أحيانا	44	12,4	12,4	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تتوفر في المدرسة المكتبة الرقمية لتعليم التلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	309	87,3	87,3	87,3
	أحيانا	41	11,6	11,6	98,9
	غالبا	4	1,1	1,1	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تنعدم في المدرسة الوسائل التعليمية التي تغطي كافة المقررات المدرسية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	151	42,7	42,7	42,7
	أحيانا	96	27,1	27,1	69,8
	نادرا	107	30,2	30,2	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يقوم التلاميذ الموهوبين وفق أساليب متنوعة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	142	40,1	40,1	40,1
	أحيانا	123	34,7	34,7	59,9
	غالبا	89	25,1	25,1	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يقوم الموهوبين في عدة مراحل (تقويم أولي ، تقويم بنائي ، تقيوم مرحلي ، تقويم مستمر ، تقويم ختامي)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	46	13,0	13,0	13,0
	أحيانا	78	22,0	22,0	35,0
	غالبا	230	65,0	65,0	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستعمل ملاحظات أولياء الأمور في تقويم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	73	20,6	20,6	20,6
	أحيانا	173	48,9	48,9	69,5
	غالبا	108	30,5	30,5	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تتوفر قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	201	56,8	56,8	56,8
	أحيانا	106	29,9	29,9	86,7
	غالبا	47	13,3	13,3	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستعمل أدوات تقويم متنوعة (إنتاجية إبداعية ، تحريرية، ، مقابلات)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	148	41,8	41,8	82,8
	أحيانا	145	41,0	41,0	17,2
	غالبا	61	17,2	17,2	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

تستعمل ملاحظات المعلمين في تقويم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	196	55,4	55,4	55,4
	أحيانا	131	37,0	37,0	44,6
	غالبا	27	6,7	6,7	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يزود الأهل بسجلات تقويم دورية مستمرة لمتابعة أطفالهم الموهوبين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	166	46,9	46,9	46,9
	أحيانا	105	29,7	29,7	76,6
	غالبا	83	23,4	23,4	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يقوم الموهوبين بالاعتماد على اختبارات مقننة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	178	50,3	50,3	50,3
	أحيانا	96	27,1	27,1	77,4
	غالبا	80	22,6	22,6	100,0
	Total	354	100,0	100,0	

يقوم الموهوبين من خلال الاعتماد على إستبانات

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	201	56,8	56,8	56,8
	أحيانا	118	33,3	33,3	90,1
	غالبا	35	9,9	9,9	100,0
	Total	354	100,0	100,0	